

TAMPEREEN YLIOPISTO

# **Itsearviointien vaikuttavuus lukioissa rehtoreiden näkökulmasta**

**Kasvatustieteiden tiedekunta**

**Pro gradu -tutkielma**

**Kasvatustiede**

**EMMI YLI-LUOMA**

**Toukokuu 2017**

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa rehtoreiden näkemyksiä ja kokemuksia johtamiensa lukioiden itsearvioinneista ja erityisesti niiden vaikuttavuudesta. Itsearviointien vaikuttavuudesta ei ole juuri saatavilla empiiristä tutkimustietoa, joten aihetta kartoitettiin aluksi kyselyllä, jota syvennettiin haastatteluiden avulla. Lähtökohtana toimi täten monimenetelmällinen näkökulma tutkimukseen. Tutkimus kohdistettiin nuorten lukiokoulutusta tarjoavien lukioiden rehtoreille, joista 57 vastasi kyselyyn. Haastatteluun valittiin kuusi rehtoria kyselyssä suostumuksensa antaneista vastaajista.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä olivat kokemuksellinen oppiminen ja oppivan organisaation teoriat. Itsearviointia tarkastellaan tutkimuksessa kokonaisvaltaisesta ja toisaalta prosessinäkökulmasta, jossa otetaan huomioon itsearvioinnin eri vaiheita, toimijoita sekä se konteksti, jossa itsearviointi tapahtuu. Itsearvioinnilla viitataan lukioiden oppilaitostasoiseen itsearviointiin, jonka päätavoitteena on kehittyminen. Itsearvioinnin toteutustapojen voi katsoa heijastavan oppilaitoksen toiminta- ja johtamiskulttuureja, jotka vaikuttavat esimerkiksi yleisiin asenteisiin itsearviointia kohtaan. Tutkimuksen fokus oli niissä hyödyissä ja vaikutuksissa, joita itsearvioinnilla on oppilaitoksen toimintaan. Lisäksi pyrittiin selvittämään, miten itsearviointien vaikuttavuus rakentuu, mikä on eri toimijoiden merkitys prosessissa ja miten oppivan organisaation piirteet liittyvät itsearviointien vaikuttavuuteen. Kiinnostuksen kohteena olivat myös itsearvioinnin kehittämisen haasteet.

Lähes puolessa lukioista itsearviointia tehdään vuosittain ja neljänneksessä vähintään kuukausittain. Itsearviointi toteutetaan useimmiten kyselynä. Kolmasosassa lukioista ei käytetä mitään tiettyä mallia tai menetelmiä itsearvioinnin toteuttamiseksi. Opettajilla on mahdollisuus osallistua itsearviointien suunnitteluun ja toteutukseen suurimmassa osassa lukioista, opiskelijoiden osallistumisen sen sijaan mainitsi vain muutama rehtoreista. Rehtori hallitsee itsearvioinnin kokonaisuutta, sillä hänen roolinsa näyttää olevan keskeinen itsearviointiprosessin käynnistäjänä ja toimeenpanijana.

Kyselyn tulosten mukaan itsearvioinnit ovat vaikuttaneet melko paljon lukion toiminnan osa-alueisiin. Haastatteluiden perusteella itsearvioinnit ovat vaikuttaneet eniten oppilaitoksen arkipäivään liittyviin asioihin, joilla voi toisaalta olla epäsuoria vaikutuksia esimerkiksi oppimistuloksiin. Ainakin osassa lukioista hyödynnetään kokemuksellisia oppimisprosesseja itsearviointeja tehtäessä. Haastateltujen rehtoreiden mielestä laadukas itsearviointi on ennen kaikkea vaikuttavaa, mutta vaikutusten todentaminen saattaa olla haastava tehtävä. Itsearviointiin suhtaudutaan pääasiassa myönteisesti, mutta ajan riittämättömyys asettaa haasteita itsearvioinnin toteuttamiselle. Tällä voi olla vaikutusta motivaatioon ja sitoutumiseen tehdä itsearviointia, ja sitä kautta vaikuttavuuteen.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että itsearviointikäytännöt vaihtelevat lukioissa. Oppilaitosten yksilöllisten toimintakulttuurien voidaan katsoa muodostavan perustan, jonka pohjalta itsearviointiprosessit etenevät. Alle kymmenen prosenttia rehtoreista koki, että oppilaitos on saanut tarpeeksi tukea ulkopuolisilta toimijoilta itsearvioinnin toteuttamiseksi ja ulkopuolisen tuen koettiin myös edistäneen vähiten itsearviointien hyödyntämistä. Keskeisin taustamuuttuja tutkimuksessa oli se, käytetäänkö lukiossa jotain mallia tai menetelmää itsearvioinnin toteuttamiseksi. Etenkin niissä lukioissa, joissa ei käytetä tiettyä mallia tai menetelmää, näyttää tulosten mukaan olevan suurempi tarve ulkopuoliselle tuelle, sillä itsearviointi ei ole näissä lukioissa niin vakiintunutta toimintaa.

Asiasanat: itsearviointi, lukio, rehtori, reflektio, oppiva organisaatio

# Sisällys

1 JOHDANTO.....	1
2 ITSEARVIOINNIN LÄHTÖKOHDAT JA TAUSTATEKIJÄT .....	4
2.1 Itsearviointi käsitteenä ja prosessina .....	4
2.2 Koulutuksen arviointijärjestelmän muotoutuminen Suomessa .....	9
3 KOULU REFLEKTIIVISENÄ JA OPPIVANA ORGANISAATIONA .....	13
3.1 Reflektion merkitys oppimiselle.....	13
3.2 Oppivan organisaation idea ja teorialt.....	16
3.2.1 Oppivan organisaation keskeiset piirteet .....	17
3.2.2 Oppiva organisaatio prosessinäkökulmasta.....	20
3.2.3 Oppivan organisaation teorioiden kriittistä arviointia.....	24
4 ITSEARVIOINNILLA OPPIVAKSI JA KEHITTYVÄKSI KOULUKSI .....	25
4.1 Oppilaitoksen kulttuuristen tekijöiden merkitys .....	25
4.2 Itsearviointiprosessin vaiheet ja eri toimijoiden rooli .....	31
4.2.1 Suunnittelu itsearviointien pohjana.....	31
4.2.2 Toteutus itsearviointien kriittisenä vaiheena .....	34
4.2.3 Meta-arviointi vaikuttavuuden edellytyksenä .....	35
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	37
5.1 Tutkimusasetelma ja tutkimusongelmat .....	37
5.2 Tapaustutkimus .....	40
5.3 Mixed methods -lähestymistapa ja menetelmätriangulaatio.....	41
5.4 Aineistonkeruu.....	45
5.5 Aineiston analysointi .....	47
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET .....	55
6.1 Lukio oppivana organisaationa .....	55
6.1.1 Johtamisen merkitys itsearvioinneissa – Johtaja hallitsee kokonaisuutta.....	55
6.1.2 Yhteiset tavoitteet ja yhdessä oppiminen – Osallistavuuden näkökulma .....	59
6.1.3 Sisäisten mallien merkitys – Asenteet ohjaavat itsearviointia.....	69
6.2 Itsearviointien vaikutukset ja hyödyntäminen .....	75
6.2.1 Itsearviointien vaikutukset lukioiden toiminnan osa-alueisiin .....	75
6.2.2 Itsearviointien hyödyntämistä edistävät ja haittaavat tekijät .....	78
6.2.3 Itsearviointi kokemuksellisenä oppimisprosessina.....	86
6.3 Itsearviointin kehittäminen ja tulevaisuuden haasteet .....	89

7 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	96
7.1 Itsearviointien vaikuttavuus ja sen rakentuminen .....	96
7.2 Itsearvioinnin kehittämisen haasteet .....	101
8 TUTKIMUKSEN ITSEARVIOINTI.....	105
8.1 Tutkijan subjektiviteetin merkitys .....	105
8.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua .....	106
8.3 Tutkimuksen eettiset kysymykset.....	111
8.4 Jatkotutkimusideat .....	112
LÄHTEET .....	114
LIITE 1: KYSELYLOMAKE.....	124
LIITE 2: HAASTATTELURUNKO .....	128

# 1 JOHDANTO

Nykypäivänä kaikkialla virtaava arviointitulva on maailmanlaajuinen ilmiö, kaikkea toimintaa tulisi arvioida ja kehittää sitä arvioinnin viitoittamassa suunnassa. Sanotaan, että nykyajan yhteiskunta on alati liikkeessä oleva epävarmuuden kehto, jonka vuoksi organisaatioiden on kyettävä ennakoimaan tulevaisuuden muuttuvia tarpeita arvioimalla ja kehittämällä jatkuvasti toimintaansa. Oppilaitokset eivät voi välttyä tältä ajattelutavalta, sillä ne toimivat tulevaisuuden tekijöiden oppimisen edistäjinä, ja siksi myös oppilaitosten on kehityttävä oppimisen edellytysten parantamiseksi ja osaamistarpeisiin vastaamiseksi (Lyytinen 2011, 110-111). Koulutuksen kentällä arviointi on merkittävä tekijä niin yksittäisten oppilaitosten kuin laajemmin koulutuspolitiikan kehittämisen edistäjänä, mutta se on johtanut myös tuloksellisuus- ja vaikuttavuusvaatimusten lisääntymiseen. Arviointibuumi on kasvanut viimeisen parinkymmenen vuoden aikana sellaisiin mittasuhteisiin, että on alettu puhua arviointiähkystä oppilaiden, koulujen ja koko koulujärjestelmän ollessa jatkuvan mittaamisen kohteena. (Väljærvi & Kupari 2010, 21.) Arviointia voidaan täten pitää aikakautemme gigatrendinä (Vedung 2003, 15). Tämän perusteella herää kysymys siitä, onko kaikki arviointi tarkoituksenmukaista tai hyödyllistä. Arvioinnilla ei ole mitään arvoa, jollei se vaikuta toimintaan jollain tavalla (Virtanen 2007, 177), mutta arvioinnin vaikutuksia ja hyötyjä voi olla haastavaa todentaa yksiselitteisesti.

Koulutuksen arvioinnilla on yhteyksiä laajempiin kansainvälisiin koulutuspoliittisiin kehityslinjoihin, kuten globaaliin koulureformiliikkeeseen (The Global Education Reform Movement, GERM), jota voidaan pitää yhtenä globalisaation hedelmistä. GERM on syntynyt oppimisen paradigman, Education for All -periaatteen (koulutusta kaikille) sekä kilpailu- ja laadunvarmistusliikkeen seurauksena. 1980-luvulta lähtien koulutuksen laatua ja oppimistuloksia on yritetty parantaa muun muassa kilpailun, koulutuksen standardoinnin sekä mittaamisen ja arvioinnin avulla. (Sahlberg 2006, 2015; 187–201.) Liikkeellä on yhtäläisyyksiä uusliberalismiksi kutsutun poliittisen ideologian kanssa, joka korostaa markkinavoimia, tehokkuutta ja kilpailua keskeisinä arvoinaan. Markkinaistumisen ajattelutavan mukaan koulutus nähdään markkinavoimille alisteisena markkinatavarana, joka ei eroa muista palveluista tai hyödykkeistä. (Hilpelä 2001, 140; Simola & Rinne 2006, 68; Heywood 2012, 49–50.) Koulutuksen markkinavetoistuminen on johtanut eri maissa uudistuksiin, jotka ymmärrettään osaksi globalisaation taloudellisia, poliittisia ja kulttuurisia prosesseja (Whitty 2011, 23). Oppilaista ja vanhemmista puhutaan enenevässä määrin asiakkaina, jotka tekevät valintoja koulutusmarkkinoilla, ja joille koulutuksen järjestäjä tuottaa palveluja. Asiakkailta on oikeus tietää, miten

koulutus on järjestetty ja kuinka laadukasta se on. Yleissivistävässä koulutuksessa asiakas-nimikkeen käyttämistä oppilaista ja vanhemmista on toisaalta pidetty melko vieraana. (Rönholm & Räisänen 2005, 11.) Tällaiset koulutuspoliittiset muutokset ja siirtyminen normiohjauksesta informaatio-ohjaukseen johtivat Suomessa arviointivelvollisuuden säätämiseen opetuslakeihin vuonna 1998 (Lapiolahti 2007, 9–10).

Koulutuksen arviointia koskevan lain mukaan koulutuksen järjestäjät ja sitä kautta myös yksittäiset oppilaitokset ovat velvollisia arvioimaan omaa toimintaansa sekä sen vaikuttavuutta (Lukiolaki 33/2003). Itsearviointi on arvioinnin yksi muoto, mutta se eroaa merkittävästi sellaisesta arvioinnista, jossa arvioinnin suorittaa ulkopuolinen taho, sillä itsearvioinnissa yksilö tai organisaatio on vastuussa oman toimintansa arvioimisesta. Aitoa kehittymistä ei voi tapahtua, ellei yksilö tai organisaatio tunnista omia kehittymistarpeitaan, joten arviointia voidaan pitää kehittymisen edellytyksenä. Arvioinnin siirtämisellä paikallistasolle on haluttu korostaa oppilaitosten itseohjautuvuutta ja sitä, että aito oppiminen lähtee lopulta organisaatiosta itsestään. Arviointilaissa ei säädetä tietyistä menetelmistä, joilla itsearviointi toteutetaan, joten päätökset menetelmistä ja arviointikohteista tehdään paikallisesti. (Rönholm & Räisänen 2005, 9.) Ongelmana arviointivelvoitteessa voidaan nähdä se, että itsearvioinnin motivaatio ohjautuu osittain oppilaitosten ulkopuolelta käsin. Toisaalta on jokaisen organisaation sekä yhteisön jäsenten etujen mukaista, että ne toimivat parhaalla mahdollisella tavalla. Tässä on nähtävissä vastakkainasettelua yhtäältä arviointien velvoittavuusnäkökulman ja toisaalta kehittämisenäkökulman välillä. Velvoittavuusnäkökulma liittyy pitkälti oppilaitosten tuloksellisuuden osoittamiseen, mikä korostuu useissa Euroopan maissa. Suomessa on kuitenkin painotettu perinteisesti arvioinnin kehittämiskäsitteitä. (Korkeakoski & Tynjälä 2010, 9.) Tärkeää on joka tapauksessa se, että oppilaitokset keskittyvät yleisten kehittämistavoitteiden ohella myös niihin kehittämiskohteisiin, jotka ilmenevät niiden yksilöllisissä toimintakulttuureissa. Vaikutusten aikaan saamiseksi oppilaitosten ja sen jäsenten on myös tiedettävä, miksi itsearviointia tehdään ja mitä sillä tavoitellaan. Itsearvioinneilla ei kuitenkaan tavoitella pelkästään oppilaitosten kehittymistä, vaan myös laajemmin koulutuspolitiikan kehittymistä. Tällä aiheella on täten myös yhteiskunnallista merkittävyyttä, sillä koulutus on Suomessa merkittävä kansainvälisen kilpailukykyyn rakentaja, ja sillä on mittavat vaikutukset koko yhteiskuntaan sekä organisaatio- ja yksilötason toimijoihin.

Arviointivelvoite on ollut lain tasolla voimassa reilut 15 vuotta, mutta on kyseenalaista, miten laki on *”tukenut koulutuksen kehittämistä ja parantanut oppimisen edellytyksiä”* (Lukiolaki 33/2003).

Arvioinnin ongelma ei ole niinkään tiedon määrä, sillä aihetta koskeva kirjallisuus on lisääntynyt valtavasti vuosien mittaan. Oppilaitosten tekemien itsearviointien vaikuttavuutta ei ole kuitenkaan juuri tutkittu kansainvälisesti tai Suomessa, joten ongelmana on kehittämisen vaikutusten arvioinnin puute tai sen puutteellisuus (Coe 2009, 363–364). Itsearviointien vaikuttavuudesta tarvitaan tutkimusta todellisten vaikutusten aikaansaamiseksi ja osaamisen parantamiseksi (ks. Hofman, Dijkstra & Adriaan Hofman 2009, 65; Korkeakoski & Tynjälä 2010, 22). Tässä piilee syy juuri tämän aiheen valintaan: sitä ei ole juuri tutkittu sen merkittävydestä huolimatta. Mikään arviointi- ja kehittämistoiminta ei luonnollisesti ole mielekästä, ellei sillä ole joitain vaikutuksia toimintaan. Oppilaitosten itsearviointien vaikuttavuuden tutkimisen yksi ongelma lienee se, että ne voivat vaikuttaa toimintaan epäsuoraan. Itsearviointit voivat vaikuttaa esimerkiksi opettajien haluun kehittää itseään, jolla voi olla pidemmällä tähtäimellä vaikutuksia opiskelijoiden oppimistuloksiin (ks. Schildkamp, Visscher & Luyten 2009). Haasteena on myös se tosiasia, etteivät samat menetelmät ja arviointitavat välttämättä toimi kaikissa oppilaitoksissa ja kaikissa toimintaympäristöissä. Itsearviointikirjallisuus ja -tutkimus tarjoavat runsaasti erilaisia ohjeita ja itsearvioinnin onnistumisen kriteereitä, joiden tulisi olla kunnossa itsearvioinnin onnistumiseksi. Aiempi tutkimus vastaa täten pääasiassa kysymykseen, miten asioiden pitäisi olla. Tämän vuoksi on perusteltua tutkia, miten asiat todellisuudessa ovat.

Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa rehtoreiden näkemyksiä johtamiensa lukioiden itsearvioinneista ja erityisesti niiden vaikuttavuudesta. Avaan tutkimuksen teoriaosuuden luvussa 2, jossa esittelen itsearviointia ja sen vaikuttavuutta käsitteinä sekä taustoitan, mistä lähtökohdista käsin itsearviointia tehdään Suomessa. Tutkimusta ohjaa itsearviointiprosessin kuvaus, jossa itsearviointi nähdään jokaisessa vaiheessa reflektiivisenä toimintana. Tämän vuoksi tarkastelen luvussa 3 reflektiota ja kokemuksellisen oppimisen mallia, jotka toimivat yhtenä tutkimuksen teoreettisista viitekehyksistä. Tutkimuksen toisena teoreettisena viitekehyksenä on oppivan organisaation idea, sillä itsearviointikulttuurin omaksuminen edellyttää suuntautumista oppimiseen koko organisaation tasolla. Luvussa 4 esittelen kulttuuristen tekijöiden ja esimerkiksi asenteiden merkitystä itsearviointikulttuurin luomisessa. Lisäksi kuvaan oppilaitosten itsearviointiprosessin etenemisen vaihe vaiheelta ja eri toimijoiden roolia prosessin eri vaiheissa. Luvusta 5 eteenpäin keskityn tutkimuksen toteutuksen sekä tulosten ja johtopäätösten esittämiseen.

## 2 ITSEARVIOINNIN LÄHTÖKOHDAT JA TAUSTATEKIJÄT

### 2.1 Itsearviointi käsitteenä ja prosessina

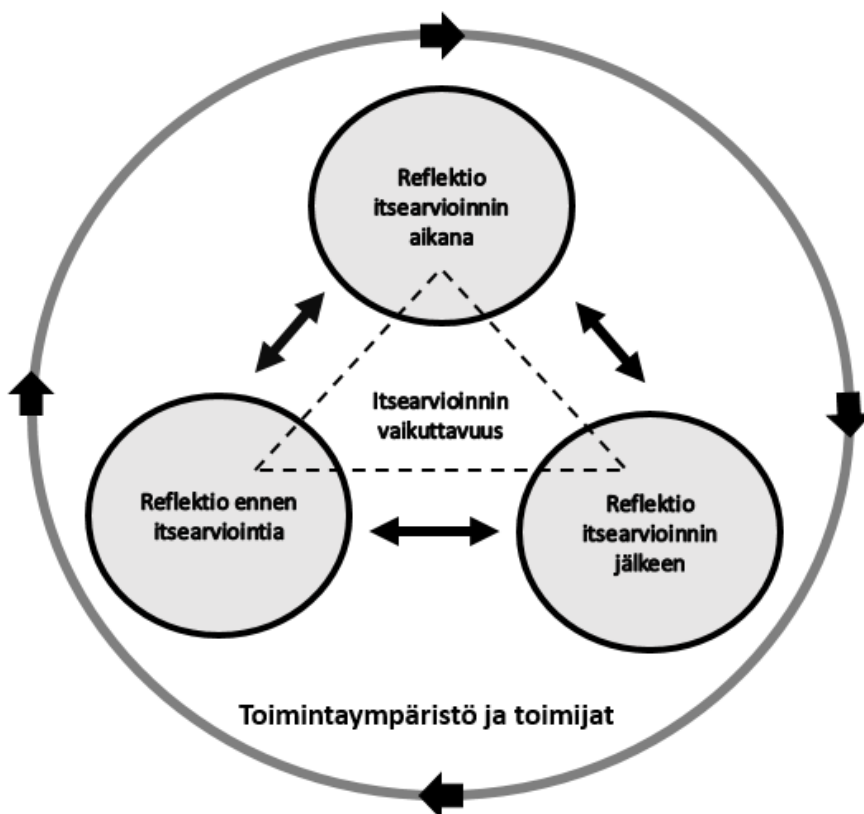
Ennen varsinaiseen ydinteoriaan pureutumista määrittelen itsearviointiin liittyviä käsitteitä ja esitelen itsearviointiprosessin kuvauksen, joka ohjaa tätä tutkimusta. *Arviointi* tarkoittaa tarkasteltavan kohteen tai toiminnan arvon määrittämistä, jossa arvioitavaa asiaa verrataan tavoitteisiin, vaatimuksiin ja kriteereihin. Kyse on arvottavasta tulkinnallisesta analyysistä, jolla tuotetaan monipuolista tietoa toiminnan arvoista, vahvuuksista sekä sen kehittämiskohteista. (Räisänen & Rönholm 2006, 74–75.) Koulutuksen arvioinnilla tarkoitetaan arvioitavan kohteen kokonaisvaltaista arvottavaa analyysia, joka perustuu systemaattiseen tiedon hankintaan koulutusprosessin eri vaiheista. Arvioinnissa on kyse arvottamisesta, jolla tarkoitetaan vallitseviin olosuhteisiin sekä tilanteeseen si-doksissa olevia intressejä ja päämääriä, jotka voivat olla eri ihmisillä ja ryhmillä erilaisia, eivätkä ne välttämättä ole pysyviä eri elämäntilanteissa tai institutionaalisissa rooleissa. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 22, 27). Koulutus on aina aikakautensa kuva, jossa arvostetaan eri aikoina erilaisia asioita ja nämä arvot heijastuvat myös koulutuksen arviointiin (Simola & Rinne 2006, 68).

*Itsearviointin* viitataan arviointitoimintaan, joka on yksilön, työyhteisön tai organisaation itsensä suorittamaa, joten itsearviointissa arvioija on samalla arvioinnin kohteena. Itsearviointi on organisaation ja siellä toimivien henkilöiden oman toiminnan tulkinnallista analyysia. (Räisänen & Rönholm 2006, 78.) Tässä tutkimuksessa itsearviointin viitataan lukioden oppilaitostasoiseen itsearviointiin, johon toisaalta sisältyy myös sen jäsenten, kuten opettajien ja opiskelijoiden, tekemä itsearviointi. Itsearviointin lähtökohtana toimii ajatus subjektin itseohjautuvuudesta ja vastuusta kehittää itseään sekä säädellä omaa kehittymistään. Oppilaitoksen itsearviointi eroaa kansallisesta arvioinnista nimenomaan arvioinnin suorittamisen suhteen, sillä jälkimmäisen suorittaja on oppilaitoksen ulkopuolinen toimija, joten tällöin kyseessä on *ulkoinen arviointi*. (Ks. Rönholm & Räisänen 2005, 9; Vanhoof, Van Petegem & De Maeyer 2009, 21.) Itsearvioinneissa koulut arvioivat, kuinka hyvin ne pärjäävät ja miten ne voisivat kehittää toimintaansa, sillä tunnistamalla vahvuutensa sekä kehittymiskohteensa oppilaitos voi suuntautua tulevaisuuteen tekemällä sitä koskevia valintoja ja päätöksiä (Rudd & Davies 2000; Räisänen & Rönholm 2006, 5). Samat asiat pätevät myös yksilötasolla, sillä esimerkiksi opettajat voivat arvioida omaa toimintaansa ja pyrkiä kehittämään itseään tämän



tiedon valossa. Yksilöiden kehittyemisellä on vaikutusta koko organisaation kehittymiseen, sillä se lähtee liikkeelle nimenomaan yksilötason pohdinnoista (Senge 2000, 7; Virtanen 2007, 180).

Koulun itsearviointi määritellään useimmiten prosessina, jolla tähdätään joko suorasti tai epäsuorasti kehittämiseen. Itsearviointi voidaan nähdä myös tämän prosessin tuottamina tuloksina. *Itsearviointiprosessi* käsitteenä voidaan määritellä suppeasti tarkastus- tai mittausvaiheena laadunvarmistusjärjestelmän osana. Vielä kapeammin itsearviointi määritellään silloin, kun siitä puhutaan yksittäisenä mittausvälineenä, kuten tyytyväisyyskyselynä. Tässä tutkimuksessa itsearviointiprosessia tarkastellaan syklisenä prosessina, johon voidaan liittää eri vaiheita tavoitteiden asettamisesta ja suunnittelusta itsearvioinnin toteutukseen ja toteutuksen arviointiin. Vaiheet voivat olla kuitenkin päällekkäisiä tai myöhemmästä vaiheesta voidaan palata aikaisempaan, esimerkiksi suunnitteluvaiheessa asetettuihin tavoitteisiin palataan prosessin jokaisessa vaiheessa. (Janssens & van Amelsvoort 2008, 16; Hofman et al. 2009, 48.) Itsearviointi voi kohdistua oppilaitoksen toimintaan kokonaisuutena tai johonkin sen osa-alueeseen. Itsearviointiprosessin avaaminen auttaa ymmärtämään sen syklistä luonnetta ja integroi sen eri osa-alueet dynaamiseksi kokonaisuudeksi, jonka osat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Toisaalta itsearviointiprosessin pilkkominen osiin selkeyttää sen kulkua ja vaiheita, joita seuraava kuvio havainnollistaa.



Kuvio 1: Itsearviointiprosessi

Kuvan alkuperäinen idea tulee Poikelan (2005, 25–28) luomasta työssäoppimisen syklisestä mallista, jossa oppiminen nähdään reflektiivisenä toimintana prosessin jokaisessa vaiheessa; ennen sitä, sen aikana ja sen jälkeen. Reflektio ennen itsearviointia viittaa itsearvioinnin suunnitteluvaiheeseen, reflektio itsearvioinnin aikana toteutusvaiheeseen ja reflektio itsearvioinnin jälkeen tulosten arvioimiseen sekä kehittämistoimenpiteistä päättämiseen ja niiden toteuttamiseen. Kuvion sisemmät nuolet kuvastavat vaiheiden päällekkäisyyttä ja vuorovaikutuksellisuutta. Itsearviointiin vaikuttavat sekä koulun sisäinen että ulkoinen toimintaympäristö ja niiden toimijat. Erilaiset ulkoiset ja sisäiset tekijät luovat kouluille muutospaineita, jotka vaihtelevat eri aikoina. Kiertävät nuolet kuvion ympärillä kuvastavat oppilaitosten muuttuvia ja alati liikkeessä olevia olosuhteita sekä toisaalta toimijoita, jotka pitävät prosessin ihannetapauksessa jatkuvassa liikkeessä. Prosessin ytimessä on itsearvioinnin vaikuttavuus, jota käsittelen seuraavaksi tarkemmin.

Kriittisin kohta arviointijärjestelmän toimivuudessa on sen *vaikuttavuus*, sillä arviointitiedon hyödynnettävyys ja vaikutukset oppilaitosten toimintaan ovat sen perusedellytyksiä (Rönholm & Räisänen 2005, 33). Itsearvioinnin vaikuttavuus ei ole täysin sama asia kuin koulutuksen vaikuttavuus, mutta koulutuksen ja arvioinnin aikaansaamia vaikutuksia on vaikea erottaa toisistaan (Korkeakoski & Tynjälä 2010, 199). Arvioinnilla on keskeinen merkitys vaikutusten syntymisessä, jolloin keskeisiksi tekijöiksi nousevat kehittämistarpeiden määrittely ja niiden toteuttamiseksi tehty toiminta. Vaikuttavuus voidaan määritellä tavoitteiden ja tulosten vastaavuudeksi, mutta kyse on paljon monimutkaisemmasta ilmiöstä, sillä arviointi voi vaikuttaa johonkin koulun toiminnan osa-alueen kehittymiseen, vaikka kaikki arvioinnille asetetut tavoitteet eivät täytyisi. (Korkeakoski & Tynjälä 2010, 11.) Strategoiden ja suunnitelmien toteutuminen sekä tavoitteiden saavuttaminen ovat arviointien odotettuja vaikutuksia, mutta arvioinnilla voi olla myös odottamattomia vaikutuksia toimintaan. Arviointi rakentaa myös oman toimintansa vaikuttavuutta, sillä sen avulla selvitetään eri kohdetoimintojen vaikutuksia ja hyötyjä. Vaikuttavuuden arvioimiseksi tavoitteiden tulee olla selkeästi määritellyjä, sillä muuten vaikutusten arvioiminen on erittäin haasteellinen tehtävä. (Korkeakoski & Tynjälä 2010, 199–202.) Teorian pohjalta vaikuttavuutta voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta:

1. itsearvioinnin laatu
2. itsearvioinnin hyödyntäminen
3. kehittyminen.

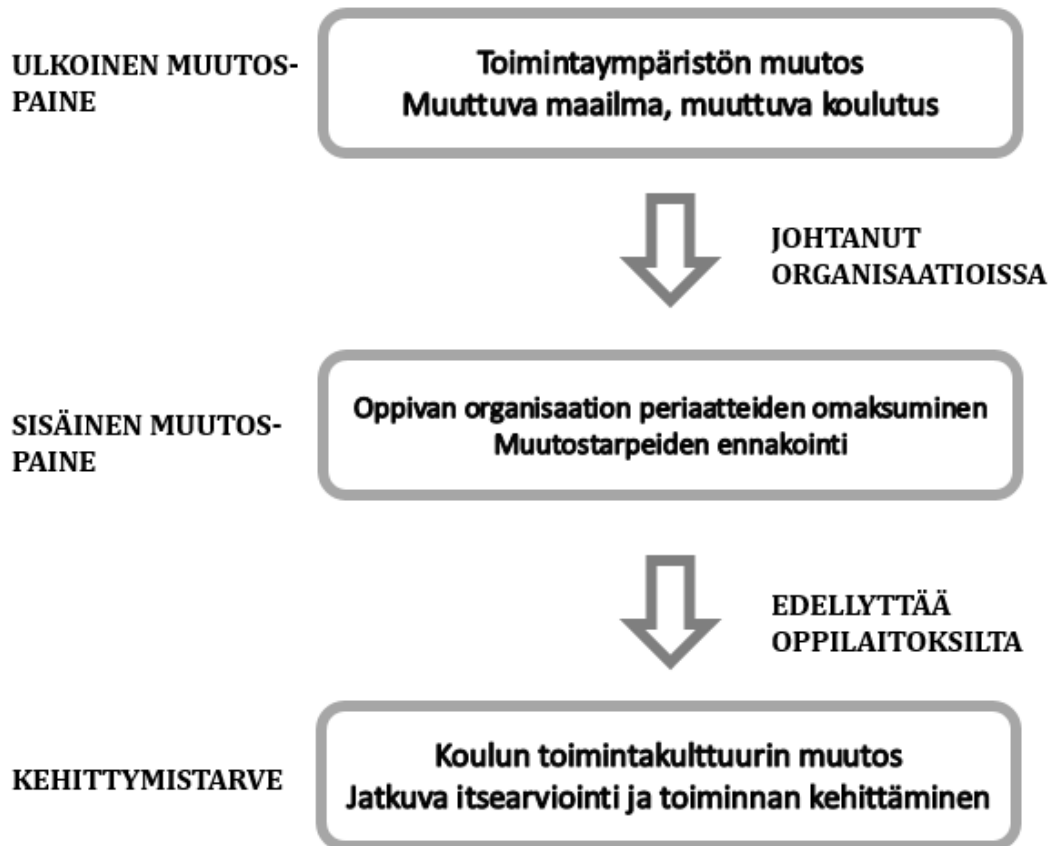
Itsearviointien yhteydessä puhutaan usein *laadusta* ja *laadunvarmistamisesta*, sillä arvioinnin yksi tehtävä on varmistaa koulutuksen laadukkuus (ks. Schildkamp et al. 2009, 69-70). Arvioinnin tapaan laatu on hyvin moniselitteinen käsite, sillä siihen liittyy esimerkiksi kokemukseen liittyviä asioita ja se on osittain kontekstisidonnaista. Se, mikä on toiselle laadukasta, ei ole sitä välttämättä toiselle. Toisaalta laatu ei voi olla kokonaan kokija- tai kontekstisidonnaista, sillä muuten laatuajattelu kävisi melko mahdottomaksi. (Ks. Raivola 2000, 22–24.) Laatu kuvaa koulutuksen ja koulutusjärjestelmän edellytyksiä, prosesseja sekä tuloksia. *Laadunarvioinnin* tavoitteena on kerätä systemaattisesti tietoa toiminnasta, sen edellytyksistä sekä tuloksista pohtimalla tämän tiedon laatua suhteessa joihinkin kriteereihin, jotka koskevat yleensä toiminnan ja sen tulosten yleistä laatua. (Leimu 2004, 8.) Kouluilla voi olla hyvin erilaiset odotukset itsearviointien toimeenpanosta ja odotukset voivat myös vaihdella koulun sisällä. Nämä itsearvioinnin laatua koskevat yksilölliset odotukset tulisi ottaa läh-tökohdaksi, kun itsearvioinnista halutaan tehdä merkityksellisiä päätelmiä. Itsearviointien laatu voi- daan määritellä esimerkiksi siten, missä määrin itsearviointi johti tarkoituksenmukaisiin toimenpi- teisiin ja konkreettisiin tuloksiin. (Vanhoof & Van Petegem 2010, 26.) Laatu ei kuitenkaan sinänsä takaa vaikuttavuutta, vaikka ilman laatua ei voi olla vaikuttavuutta. Tämän vuoksi organisaatioissa tulisi huomioida oman kehittämisen ja päätöksenteon tietoperustan sekä tietoon perustuvan toi- mintakulttuurin rakentaminen. (Korkeakoski & Tynjälä 2010, 11–13.)

Arvioinnin hyödyntäminen on osa sen vaikuttavuutta. Sillä viitataan kaikkiin niihin vaikutuksiin, joita arvioinnilla ja arvioinnin tuottamalla tiedolla on arvioitavaan kohteeseen. Arviointitiedon tarkoitus vaikuttaa vahvasti sen käyttöön. (Välijärvi & Kupari 2010, 23.) Chelimsky (1997, 9–10) erottaa toisis- taan kolme näkökulmaa arviointiin: 1) tulosvastuuarviointi 2) tiedontuotantoarviointi ja 3) kehittä- misarviointi. Nämä näkökulmat eivät ole toisensa poissulkevia ja ne ovat osittain päällekkäisiä, mutta ne eroavat kuitenkin toisistaan merkittävästi joiltain osin. Tulosvastuuta korostavassa arvi- oinnissa arviointi tehdään tuloksellisuuden osoittamiseksi ja sen tarkoituksena on tuottaa tietoa päätöksentekijöille sekä julkisella että yksityisellä sektorilla. (Chelimsky 1997, 10–12.) Viime vuosien aikana arvioinnilla on pyritty enenevässä määrin osoittamaan oppilaitosten tuloksellisuus esimer- kiksi vertailemalla oppilaitoksia niiden keskimääräisten oppimistulosten perusteella. Tätä näkökul- maa arviointiin on perusteltu muun muassa sillä, että oppilaat ja vanhemmat tarvitsevat luotetta- vaa, vertailukelpoista ja kaikkien saatavilla olevaa tietoa koulutusvalintojensa tueksi, minkä lisäksi on nähty, että kansalaisilla on oikeus tietää, mihin julkisia verovaroja käytetään. Media on lisännyt

julkista keskustelua arvioinnista julkaisemalla listoja, joissa oppilaitokset on laitettu paremmuusjärjestykseen oppimistulosten perusteella. Tällaisen arvioinnin hyödynnettävyyttä heikentää erityisesti se, että tällöin kiinnitetään huomiota vain oppimisprosessin lopputulokseen. Tutkimuksissa on havaittu, että käytännössä nämä erot selittyvät oppilaitosten ja oppilaiden välisillä eroilla jo ennen arvioidun opiskeluvaiheen aloittamista. Tulostavuuksiarvioinnin ongelmana on myös se, että se ohjaa oppilaitoksia arvioimaan helposti mitattavia asioita, jolloin arvioinnin tavoiteltu vaikutus eli opetuksen ja oppimisen laadun parantuminen saattaa jäädä näennäiseksi. (Välijärvi & Kupari 2010, 26.) Tiedontuotantoarvioinnin pääasiallisena tavoitteena on ymmärryksen lisääminen erilaisista prosesseista ja ongelmista sekä niihin vaikuttavista tekijöistä tuottamalla luotettavaa ja soveltamiskelpoista tietoa (Chelimsky 1997, 12). Koulutuksen arvioinnin näkökulmasta tiedontuotantoarvioinnilla voidaan saada merkittävää tietoa esimerkiksi oppimisen ja koulutuksen keskeisistä prosesseista sekä niihin vaikuttavista tekijöistä. Tällaista tietoa ei ole kuitenkaan juuri hyödynnetty koulun kehittämisessä, sillä monet uudistukset toteutetaan ilman systemaattista tiedonhankintaa, jolloin niiden todellisten vaikutusten arviointi jää epäluotettavaksi. (Välijärvi & Kupari 2010, 26.)

Kolmas näkökulma arviointiin on kehittämisarviointi, jonka tavoitteena on oppilaitoksen parantaminen ja se on luonteeltaan osallistavaa. Kehittämisarvioinnissa on olennaista se, että arvioitavat saavat itse päättää arviointitietojen käytöstä. (Välijärvi & Kupari 2010, 27.) Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu pitkälti kehittämisarviointiin, sillä sen menetelmänä käytetään usein itsearviointia, jota on toisaalta kritisoitu puolueellisuudesta sekä kontrollin ja luotettavuuden puutteesta (Chelimsky 1997, 13). Tällaisen arviointitiedon hyödynnettävyyden keskeisin ongelma on täten yleistettävyys, sillä sitä ei voida välttämättä siirtää toisiin toimintaympäristöihin (Välijärvi & Kupari 2010, 27; Patton 1996). Toisaalta herää kysymys, onko siirrettävyys edes tarkoituksenmukaista, mikäli itsearviointia hyödynnetään oppilaitoksen kehittämisen välineenä ja otetaan huomioon oppilaitosten yksilölliset toimintakulttuurit. Kehittymistä pidetään joka tapauksessa ensisijaisena syynä itsearviointien tarpeellisuudelle (ks. esim. MacBeath & McGlynn 2002, 10). Kehittymisen käsitettä tarkasteltaessa on kuitenkin pidettävä mielessä, että se on väistämättä ideologinen, sillä sen oletetaan aina olevan jotain tavoittelemisen arvoista. Kehittymisestä tulisi keskustella avoimesti, sillä käsitteen perusolemuksen ymmärtäminen eri tavoin voi aiheuttaa ristiriitoja. (Wrigley 2008, 129.) Kriittistä analyysia tarvitaan, sillä kehittymistoimenpiteiden todellisia vaikutuksia ei yleensä arvioida riittävästi, kuten aiemmin todettiin. Tällöin on vaarana, että kuka tahansa voi tehdä näennäisen voimakkaita väitteitä jonkin toimenpiteen vaikuttavuudesta. (Coe 2009, 363–364.)

Seuraavissa luvuissa pureudutaan tutkimuksen ydinteoriaan seuraavan kuvion mukaan:



Kuvio 2: Teoriaosuuden eteneminen (mukailtu Helakorpi 2001, 6)

Tarkastelen itsearviointia aluksi sen taustoista käsin, jonka jälkeen etenen kuvailemaan itsearviointia Suomessa menneisyyden ja tulevaisuuden haasteiden näkökulmasta. Nämä tekijät liittyvät olennaisesti siihen, miksi itsearviointia tehdään ja mistä lähtökohdista. Itsearviointiin liittyy olennaisesti reflektio sekä oppivan organisaation näkökulma, joten kuvailen niihin liittyviä teorioita muuttuvan koulun näkökulmasta. Teoriaosuuden päättävässä luvussa tarkastelen koulun toimintakulttuurin muutosta ja itsearviointikulttuurin luomista sekä itsearviointiprosessin vaiheita käytännön tasolla.

## 2.2 Koulutuksen arviointijärjestelmän muotoutuminen Suomessa

Alun perin arvioinnista tuli Suomessa yksi informaatio-ohjauksen ja tilintekovastuun osoittamisen keinoista julkisen sektorin poliitikoille, ohjelmille ja instituutioille. 1980-luvun lopulla arviointitoi-

minta alkoi saada uusia sävyjä Suomessa ja se kytkettiin vahvasti erilaisten hallinnollisten uudistusten vaikutusten tutkimiseen. 1990-luvulla arviointitoiminnassa tapahtui merkittävä muutos, joka johtui osaltaan uuden julkisjohtamisen konseptin (*New Public Management, NPM*) rantautumisesta Suomeen muista OECD-maista. (Virtanen 2007, 27.) Konseptia voidaan pitää uusliberalistisen ajattelun yhtenä ilmentymänä. NPM:n keskeisen ajatuksen mukaan yksityinen on julkista parempaa, joten yksityisen periaatteita pyritään tuomaan julkiselle sektorille. Toinen yksityiseltä puolelta lainattu ajatus on se, että vain muutos on pysyvää. Tällöin kuitenkin usein unohdetaan, että muutos ei tapahdu yhdessä yössä. (Eräsaari 2008, 91–92; ks. Heywood 2012, 49–50.) NPM toi arviointikäytäntöjä Suomeen kuntiin ja valtion virastoihin osana uutta tulosjohtamisen menettelyä, joka liittyi muun muassa hallinnon hajauttamiseen, päätösvallan valuttamiseen organisaatiossa alaspäin sekä uusiin tuloraportointimalleihin. Lisäksi 1990-luvun talouslama ja liittyminen Euroopan unioniin vauhdittivat arviointikulttuurin syntymistä julkiselle sektorille. Muissakin OECD-maissa arviointitoiminta on syntynyt tulosohejauskulttuurin rinnalla. (Virtanen 2007, 27.)

Opetustoimessa tuloksellisuuden aktiivinen arviointi alkoi Suomessa 1990-luvun alussa, jolloin toiminnan kehittämiseksi käynnistettiin opetustoimen arviointistrategian valmistelu. Tavoitteena oli tuottaa toimiva ja valtionhallinnon yleisen tuloksellisuuden arviointikulttuurin mukainen järjestelmä, jolla saataisiin tietoa opetustoimen tuloksellisuudesta kansallisiin tarpeisiin. Tämän kehittämistyön tuloksena julkaistiin *”Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli”* (1996, tarkistettu muoto 1998), joka muodostuu kolmesta eri arvioinnin ulottuvuudesta: tehokkuudesta, vaikuttavuudesta sekä taloudellisuudesta, jotka yhdessä muodostavat koulutuksen tuloksellisuuden. Koulutuksen katsotaan olevan tuloksellista silloin, kun sille asetetut tavoitteet on saavutettu. Koulutus on vaikuttavaa, kun se edistää yksilön ja yhteiskunnan sekä kulttuurin ja työelämän kehitystä laadullisesti ja määrällisesti. Koulutuksen tehokkuudella viitataan esimerkiksi opetusjärjestelyjen toimivuuteen, joustavuuteen sekä tarkoituksenmukaisuuteen. Taloudellista koulutusta on silloin, kun koulutusresurssit on suunnattu tavoitteiden suhteen optimaalisesti ja ne ovat tarkoituksenmukaisia. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 14–16.)

Kansainvälisten toimijoiden, kuten OECD:n merkitys on kasvanut globalisaation myötä (ks. esim. Kallo 2011, 104). Koulutuksen arvioinnin tutuinta osaa lienevätkin paljon julkisuutta saaneet kansainväliset oppimistulosten arvoinnit, PISA-tutkimukset. Koulutuksen eri tasojen arviointi yhdistää

länsimaisia koulutusjärjestelmiä, mutta arvioinnin toteutustavat ja seuraamukset vaihtelevat. (Korkeakoski & Tynjälä 2010, 9.) Useimmissa Euroopan maissa toimii koulutuksen kansallinen tarkastusjärjestelmä (*National Inspectorate of Education*), jonka tarkoituksena on koulutuksen laadun varmistaminen ja tuloksellisuuden osoittaminen (Hofman et al. 2009, 49; Rinne et al. 2011, 56). Näissä maissa arvioinnilla tähdätään todellisten vaikutusten luomiseen ja oppilaitosten kehittämisen tukemiseen kontrolloimalla niiden toimintaa. Tavoitteena on varmistaa, että arviointitulosten pohjalta tehdään todella tarvittavat muutokset, ja siksi niissä painottuvat koulutuksen laadun ohjaus ja tukeminen. (Korkeakoski 2010, 103.) Suomi poikkeaa tässä suhteessa näistä Euroopan maista, sillä Suomessa on luovuttu ulkopuolisista tarkastuksista 1990-luvulla (Korkeakoski & Tynjälä 2010, 9-10; Korkeakoski 2010, 102–103). Nämä muutokset ilmentävät luottamusta siihen, että asiat osataan ja halutaan hoitaa paikallisella tasolla mahdollisimman laadukkaan ja tuloksellisen koulutuksen saavuttamiseksi (Niemi 2000, 13). Tarkastustoiminnan päättymisestä johtuen ulkopuolisen arvioinnin kenttä on Suomessa melko hajanainen, vaikka arviointitietoja kerätään laajasti. Arviointitulosten hyödyntäminen on kuitenkin usein hajanaista tai irrallista toisistaan. (Korkeakoski 2010, 102–103.)

Suomen arviointijärjestelmä koostuu nykyään koulutuksen järjestäjän ja oppilaitosten itsearvioinneista sekä kansallisesta ulkopuolisesta arvioinnista, jotka parhaimmillaan täydentävät toisiaan ja ovat dialogissa keskenään. Ulkopuolisella tai ulkoisella arvioinnilla tarkoitetaan siis sellaista arviointia, jossa arvioijat eivät osallistu arvioitavan toiminnan suunnitteluun, ohjaukseen tai resursointiin. Ulkoinen arviointi voi legitimoida itsearvioinnin tuloksellisuuden, motivoida sitä sekä tarjota viitekehysten koulujen vertailulle. (Rönholm & Räisänen 2005, 9; Ryan, Chandler & Samuels 2007, 200; Korkeakoski 2010, 102.) Ulkoisen arvioinnin hyötynä voidaan pitää sitä, että tällöin voidaan tarkastella organisaatiota ulkopuolelta käsin. Itsearvioinnissa piilee vaara ongelmien huomiotta jättämiseen, minkä vuoksi sitä ei ole pidetty kovin luotettavana arviointimuotona. Toisaalta itsearvioinnin peruseriaatteena toimii ajatus, jonka mukaan kaikista lähimpänä jokapäiväisiä käytäntöjä olevat henkilöt kykenevät parhaalla mahdollisella tavalla arvioimaan ja kehittämään kyseisiä käytäntöjä sekä toimintamalleja. (MacBeath & McGlynn 2002, 16–19.) Itsearviointia voidaan täten pitää arvioinnin luotettavuuden edellytyksenä, sillä subjektilla itsellään on usein paras käsitys arvioitavasta toiminnasta (Huusko 2008, 136). Arviointimuodon valintaan vaikuttaa ennen kaikkea arvioinnin tarkoitus, sillä joihinkin arviointitehtäviin sopii paremmin itsearviointi, kun taas toisinaan ulkopuolinen näkökulma saattaa tuoda lisäarvoa lähestymistavan valintaan ja tulosten tulkintaan. Itsearvioinnin

onnistuminen riippuu organisaation kypsyystasosta enemmän kuin ulkopuolisen toimijan tekemä arviointi, sillä kypsemällä ja oman toiminnan kriittiseen tarkasteluun tottuneemmalla organisaatiolla on paremmat edellytykset hyödyntää itsearviointia. (Virtanen 2007, 177, 192–196.) Ulkopuoliseen arviointiin liittyy aina se riski, etteivät he pysty huomioimaan kohdetoiminnan omailemaisuuksia (Korkeakoski 2010, 107). Paikallisten itsearviointien tukeminen sekä arviointitietojen hyödyntäjien taitojen ja ymmärtämisen parantaminen itsearviointien avulla on perusteltua, koska ulkoapäin tarjottu tieto ei saa kovin suurta arvoa organisaatiokulttuurissa (Korkeakoski & Tynjälä 2010, 13).

Suomessa opetuksen ja koulutuksen kansallinen arviointi on Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) vastuulla. Karvi aloitti toimintansa vuonna 2014, jolloin Korkeakoulujen arviointineuvosto, Koulutuksen arviointineuvosto sekä Opetushallituksen arviointitoiminnot yhdistyivät. Eri koulutusasteet ylittävän arviointitoiminnan tavoitteena oli koota arviointia koskevat tehtävät ja osaaminen selkeäksi kokonaisuudeksi. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2017.) Koulutuksen paikallista arviointia on arvioitu kansallisesti viimeksi vuonna 2004, jolloin tutkittiin arviointitoiminnan tilaa sekä kehitystä vuoteen 2000 verrattuna. Muutosta havaittiin tapahtuneen positiivisempaan suuntaan, muun muassa 74 %:lla vastanneista yleissivistävän koulutuksen järjestäjistä oli käytössään toimiva kehittämisjärjestelmä tai -ohjelma. Vuonna 2000 vastaava luku oli 35 prosenttia, mitä tulee lukiokoulutuksen järjestäjiin. Oppimistulokset ja rahoitus olivat olleet useimmiten arviointikohteina yleissivistävässä koulutuksessa. 57 prosenttia lukiokoulutuksen järjestäjistä ilmoitti opettajien osallistuneen arvioinnin suunnitteluun, tämä luku on kuitenkin pienempi kuin perusopetuksessa, jossa se oli peräti 90 prosenttia. Itsearviointia häiritsevät eniten (yli 80 prosenttia vastaajista) arviointitaidon puutteellisuus, arviointitiedon keräämisen ja käsittelyn ongelmat sekä arviointikoulutuksen puute. Koulutuksen järjestäjät käyttävät useimmiten omaa sovellettua malliaan, joka on tehty esimerkiksi yhdistelemällä eri malleja. Arviointien tuloksia oli kyselyn mukaan hyödynnetty eniten muun muassa koulutuksen kehittämisessä, oppimistavoitteiden saavuttamisessa sekä opetussuunnitelmien ja opetuksen sisällön kehittämisessä. Vajaa 50 prosenttia vastaajista ilmoitti hyödyntäneensä arviointitietoa näissä kohteissa joko paljon tai erittäin paljon. (Niemi 2005, 15–19.) Toisaalta vastanneista yli 50 prosenttia ei ollut hyödyntänyt edellä mainittuja kohteita kovin paljon eikä selvityksissä tutkittu, millä tavoin kehittämistavoitteet ovat näkyneet käytännössä tai millä tavoin niitä on konkreettisesti hyödynnetty edellä mainituissa asioissa. Lisäksi selvityksestä on yli kymmenen vuotta aikaa, joten paikallisen tason arvioinnin tilanne on voinut muuttua näiden vuosien aikana.



## 3 KOULU REFLEKTIIVISENÄ JA OPPIVANA ORGANISAATIONA

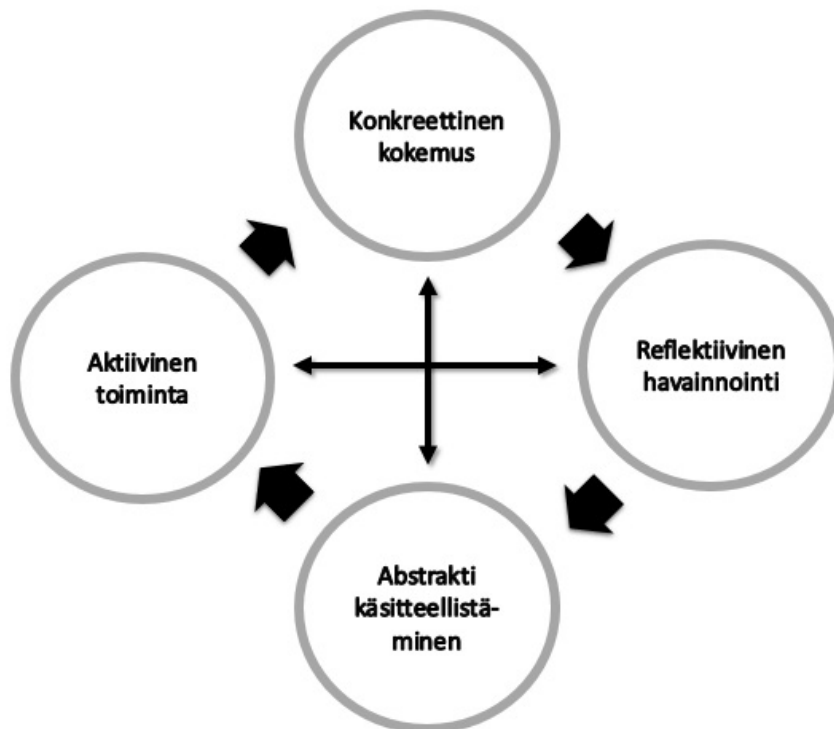
### 3.1 Reflektion merkitys oppimiselle

*Reflektio* on itsearvioinnin ohella moniulotteinen käsite, jota on vaikea määritellä yksiselitteisesti. Mezirowin (1996a, 8) mukaan reflektiolla tarkoitetaan omien uskomusten oikeutuksen tutkimista toiminnan suuntaamiseksi sekä ongelmaratkaisussa käytettävien strategioiden ja menettelytapojen uudelleen arvioimiseksi. Reflektiota käytetään yleensä korkeampien henkisten prosessien synonyymina, sillä se sisältää johtopäätösten, yleistysten, analogioiden ja arviointien tekemisen sekä tunteamisen, muistamisen ja ongelmien ratkaisemisen (Mezirow 1996b, 21). Yksinkertaistettuna reflektio on omien kokemusten syvällistä pohdintaa, jonka tavoitteena on itsetiedostus ja ymmärrys, joiden seurauksena yksilön tai yhteisön käsitykset voivat muuttua. Oppimista voi täten tapahtua, kun ajattelu muuttuu, sillä vasta tämän jälkeen toiminta voi muuttua. Reflektio on ikään kuin vuoropuhelua itsen ja ympäristön kanssa, jolloin tiedostamattomat asiat tulevat näkyviksi. Reflektio saatetaan käsitellä liian laajasti ja epämääräisesti, jolloin sen perusolemus ymmärretään väärin. Kaikki ajattelu ei ole reflektointia, eikä reflektointi ole pelkästään ajattelua, vaan myös tiedonhallinnan keino, jonka tavoitteena on oman toiminnan ymmärtäminen. (Ojanen 2006, 71–75.)

Reflektio liittyy yksilön subjektiiviseen kokemukseen, jolla on hänelle henkilökohtainen merkitys. Kokemusta pyritään ymmärtämään antamalla sille merkitys ja laatimalla siitä tietynlainen tulkinta, jota käytetään myöhemmin päätöksenteon tai toiminnan ohjenuorana. Tällöin merkityksen antaminen muuttuu oppimiseksi. (Mezirow 1996b, 17.) Reflektio ja kokemus liittyvät täten kiinteästi toisiinsa, sillä mikä tahansa ajatteluumme, tunteisiimme ja toimintaamme liittyvä käsitys muuttaa tulevaisuudessa kohtaamiemme tilanteiden tiettyjen tekijöiden kokemista. Reflektio voi perustua myös toisten kokemuksiin, kunhan se liittyy olennaisesti omien toimintatapojen ja käytäntöjen ymmärtämiseen. (Knipfer, Kump, Wessel & Cress 2013, 34.) Reflektio ei ole kuitenkaan vain oppimiskokemuksen pohtimista, vaan siihen liittyy myös kokemuksen kyseenalaistamista. Reflektiossa mietitään oppimiskokemusten tulosten kautta uusia kysymyksiä ja sitä, kuinka uusi tietämys on muuttanut näkemyksiä tietystä aiheesta. (Pappas 2010, 5.) Oppimiskokemusten kyseenalaistaminen viittaa aikaisemman oppimisen ennakko-oletusten pätevyyden kyseenalaistamiseen, jolloin puhutaan kriittisestä reflektiosta. Kriittisessä reflektiossa on kyse niiden premissien pätevyydestä, joilla ongelma alun perin asetetaan tai määritellään. Kriittisen tietoisuuden omaksuminen edellyttää omien

vakiintuneiden ja tavanmukaisten odotustottumusten sekä merkitysperspektiivien kyseenalaistamista. Merkitysperspektiivi on niiden olettamusten kokonaisuus, joista tietyn kokemuksen merkityksen tulkinnan viitekehys muodostuu. Kriittisen itsereflektion avulla on mahdollista arvioida ja kyseenalaistaa omia ongelmanasettamistapoja sekä merkitysperspektiivejä tavalla, joka mahdollistaa ongelman ratkaisemisen tehokkaammin. (Mezirow 1996a, 8; Mezirow 1996b, 28–29.)

Reflektiota pidetään kokemuksellisen oppimisen ytimenä, sillä ilman reflektiota oppiminen jää pinnalliseksi ja tuottaa lähinnä satunnaista oppimista. Kokemuksellisessa oppimisessa on pääasiassa kysymys siitä, että yksilön tai organisaation kokemusten katsotaan kasautuvan muodostaen oppimiselle otollisen pohjan, joka saatetaan reflektoinnin avulla tietoisuuteen. Aikaisemmillä kokemuksilla on joko edistävä tai estävä vaikutus uuden oppimiseen, riippuen näille kokemuksille annetuista merkityksistä. (Ojanen 2006, 82, 98–102.) Kolbin kehä lienee suosituin ja kiitetuin malli kokemuksellisen oppimisen kuvailemisessa, mutta sitä on myös kritisoitu siitä, että kokemus asetetaan oppimisen ainoaksi lähtökohdaksi. Kolb osoitti mallillaan, että reflektointi kuuluu oppimiseen, mutta toisaalta häntä on arvosteltu siitä, ettei mallissa kuvata reflektiivisyyttä kattavasti. (Poikela 2005, 21.) Mezirow (1996b, 23) puolestaan kritisoi Kolbia siitä, ettei reflektiota ja toimintaa tulisi asettaa toistensa vastakohdaksi, vaikka ne ovatkin dialektisessa suhteessa toisiinsa. Kolbin kehässä kokemuksellinen oppiminen etenee nelivaiheisena prosessina, jota seuraava kuvio havainnollistaa.



**Kuvio 3: Kolbin kehä (mukailtu Kolb 1984)**

Kolb (1984, 26–27, 38) painottaa oppimisen prosessiluonnetta oppimistulosten sijaan. Oppija muokkaa jatkuvasti ajatuksiaan ja tietojaan kokemusten kautta. Tieto ei ole itsenäinen kokonaisuus, jota voidaan omaksua ja siirtää, vaan sitä muokataan ja luodaan koko ajan uudelleen. Kokemuksellisen oppimisen kehässä edetään konkreettisen kokemuksen ja reflektoinnin kautta ilmiöiden käsitteellistämiseen sekä käytäntöön soveltamiseen. Kehän sisällä on havaittavissa kaksi jännitettä, jotka liittyvät oppimistoiminnan ylläpitämiseen sekä tiedollisen motivaation syntymiseen. Jatkuvan oppimisen kannalta merkityksellistä on oppijan sisäisen ja ulkoisen toiminnan välinen suhde, joka ylläpitää oppimistoimintaa. Sisäisellä toiminnalla tarkoitetaan reflektointia ja ulkoisella toiminnalla aktiivista kokeilua ja soveltamista. Toisen jännitteisen suhteen muodostavat konkreettinen kokemus ja abstrakti käsitteellistäminen, jossa on olennaista ensinnäkin ilmiön ymmärtäminen, jonka jälkeen se pyritään muuttamaan käsitteelliseen muotoon. (Kolb 1984; Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 89–90.)

Kokemuksellisen oppimisen kehä soveltuu oppimisen kuvaamiseen yksilön näkökulmasta siten, että aikaisemmat kokemukset ovat perusta jatkuvalla uuden oppimiselle. Yksilö käyttää taitojaan rutiniinomaisesti, mutta kohtaa ajoittain ongelmia tai ristiriitatilanteita, jotka edellyttävät uudenlaisia ratkaisumalleja vanhojen rutiinien ja ratkaisumallien osoittauduttua riittämättömiksi. Yksilön tulee muuttaa toimintatapojaan pohtimalla aikaisempia ratkaisumalleja, hankkimalla palautetta sekä analysoimalla kriittisesti ongelman luonnetta ja sen mahdollisia ratkaisutapoja. Tällöin yksilö reflektoi omaa toimintaansa, jota seuraa tarvittaessa uuden tiedon hankkiminen sekä pyrkimys löytää uusia tapoja ymmärtää ja käsitteellistää käsillä olevaa ongelmaa. Uusien ilmaisujen, mallien tai käsitteiden löytäminen mahdollistaa toiminnan tai mallin kehittämisen, jota sovelletaan käytäntöön. Kokeilu tuottaa edelleen kokemuksia, jolloin oppimisen sykli pysyy jatkuvasti yllä. Vastaavalla tavalla kehää voidaan soveltaa ryhmien toimintaan, jolloin kokemuksellinen oppiminen toteutuu vuorovaikutuksellisen prosessina. Ryhmän jäsenet vaihtavat kokemuksiaan kohdatessaan ongelmia, jolloin he jakavat asiaa koskevan tietämyksen keskenään, jonka jälkeen he refleктоivat eli arvioivat ja analysoivat yhdessä ongelman luonnetta ja sen aiheuttamaa haastetta. Seuraavassa vaiheessa ilmiö pyritään ymmärtämään uudella tavalla hankkimalla uutta tietoa, malleja ja käsitteitä, mitkä organisoidaan käsitteellisen mallin tai suunnitelman muotoon, jota kokeillaan käytännössä ja opitaan tekemällä. Oppimisen sykli jatkuu, kun ryhmän jäsenet keräävät kokemuksia siitä, miten uusi työskentelytapa tai työkalu toimii käytännössä. Tekemällä syklisen oppimisprosessin näkyväksi, yksilö tai ryhmä kykenee jatkossakin hyödyntämään kehämäisiä ongelmanratkaisumalleja, joten jatkuva toiminnan arvioinnin korostaminen tukee myöhempää oppimista. (Ks. Poikela 2005, 27–30.)

### 3.2 Oppivan organisaation idea ja teoriat

Nykyajan yhteiskunnassa tulevaisuuden tekeminen nähdään organisaatioiden menestymisen edellytyksenä, eivätkä oppilaitokset poikkea tästä trendistä. Jatkuvat muutokset toimintaympäristössä luovat haasteita kehittää toimintatapoja muutoksiin vastaamiseksi. Näihin haasteisiin ei voida vastata vain entiseen kokemukseen perustuvilla toimintatavoilla, vaan organisaatioiden on opittava uusia tapoja hallita muutosta. Oppilaitosten kannalta haasteet voivat liittyä esimerkiksi kilpailukyvyyn säilyttämiseen koulutusmarkkinoilla, jolloin vahvuuksien sekä kehittämistarpeiden esiintuominen nousee tärkeään asemaan. (Lyytinen 1995, 39.) Koulun itsearvioinnin lähtökohtana toimii ideaalita-pauksessa ajatus koulusta oppivana organisaationa (Scheerens 2004, 114), josta on viime vuosikymmenten aikana kehitetty lukuisia eri teorioita ja malleja. Useissa koulun itsearviointia koskevissa teoksissa mainitaan sen kytkeytyminen oppivan organisaation ideaan (ks. esim. Senge 2000; Devos & Verhoeven 2003; Goh, Cousins & Elliott 2006; Lyytinen 2011). Osaltaan tämä suunta johtuu koulutuksen markkinaistumisesta sekä uusliberalismista, joiden seurauksena yritysmaailmasta tutut käsitteet ovat siirtyneet koulumaailmaan. Toisaalta nämä käsitteet eivät välttämättä ole sellaisenaan siirrettävissä kouluympäristöön, jossa vallitsee erilaiset tavat ja kulttuurit (Hargreaves 1995, 17–18; Korkeakoski & Tynjälä 2010, 10). Lisäksi oppilaitokset poikkeavat esimerkiksi yksityisyrittäjästä siinä, että velvoite oman toiminnan arviointiin tulee laista. Toki yritystenkin on arvioitava ja kehitettävä omaa toimintaansa menestyksensä takaamiseksi, mutta lähtökohdat koulutukseen verrattuna ovat erilaiset, sillä koulutusta sitoo yrityksistä poikkeavat velvollisuudet. Toisaalta kaikki organisaatiot kohtaavat ylemmältä taholta tulevaa painetta tuloksellisuutensa osoittamiseen, mutta haluavat myös maksimoida hyödyn, joka tästä prosessista seuraa (Torres & Preskill 2001, 391).

Tässä tutkimuksessa itsearviointia tarkastellaan sekä prosessinäkökulmasta että kokonaisvaltaisesta, systeemiajatteluun liittyvästä näkökulmasta. Totesin luvussa 2.1, että tässä tutkimuksessa itsearviointilla viitataan lukioiden oppilaitostasoiseen itsearviointiin, johon toisaalta sisältyy myös sen jäsenten, kuten opettajien ja opiskelijoiden, tekemä itsearviointi. Tämä viittaa systeemiajatteluun, jonka mukaan kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa ja jokainen vaikuttaa kokonaisuuden osana sen toimintaan ja tuloksiin. (Senge 1990, 7.) Senge (1990, 2000) käsittelee oppivaa organisaatiota kokonaisvaltaisesta näkökulmasta, jonka vuoksi olen valinnut hänen teoriansa tämän tutkimuksen yhdeksi teoreettiseksi viitekehyykseksi. Sengen mallissa kuvataan, minkä osa-alueiden tulee olla kunnossa, jotta organisaatiosta tulee oppiva. Toisaalta Sengen ajatuksia voidaan yhdistää

myös prosessinäkökulmaan, sillä hänen määrittelemänsä osa-alueet sisältyvät itsearviointiprosessin taustalla vaikuttaviin olettamuksiin. Argyrisin ja Schönin (1978, 1996) sekä Crossanin, Lanen ja Whiten (1999) teorioissa oppivaa organisaatiota tarkastellaan prosessinäkökulmasta. Näillä teorioilla on yhtäläisyyksiä Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehän kanssa. Reflektiota voidaan pitää organisaation oppimista ohjaavana voimana, sillä se liittyy keskeisesti oppivan organisaation piirteisiin sekä oppimisprosessin eri vaiheisiin.

### 3.2.1 Oppivan organisaation keskeiset piirteet

Sengen teosta *"The Fifth Discipline"* voidaan pitää oppivaa organisaatiota kuvaavana, laajasti julki-suutta saaneena klassikkoteoksena. Sen gen ajatukset oppivasta organisaatiosta pohjautuvat systeemiajatteluun, joka on juuri se viides osa-alue (the fifth discipline) hänen teoriassaan. (Senge 1990, 12–13.) Sen gen mukaan on selvää, että koulut voivat uudistua ja tulla elinvoimaisiksi suuntautumalla oppimiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikki systeemin jäsenet ilmaisevat halunsa ja pyrki-myksensä sekä rakentavat tietoisuuttaan ja kehittävät kykyjään luodakseen tulevaisuuttaan yhdessä. Oppivassa koulussa kaikki systeemin jäsenet tunnistavat yhteisen panoksensa koulun tulevaisuuteen ja kykenevät oppimaan toisiltaan. (Senge et al. 2000, 5.) Sen gen et al. (1990, 5–10; 2000, 7) mukaan oppivat organisaatiot tunnistaa viidestä osa-alueesta, jotka erottavat ne perinteisistä hierarkkisista organisaatioista:

1. *Itsehallinta* (personal mastery). Itsehallinta viittaa selkeän henkilökohtaisen vision saavuttamiseen, eli niihin tavoitteisiin, jotka yksilö haluaa saavuttaa. Lisäksi se sisältää nykyhetken realistisen arvioinnin. Itsehallinta saavutetaan yleensä reflektion avulla ja se on elinikäinen prosessi, sillä henkilökohtainen visio muuttuu läpi elämän riippuen yksilön tekemistä valinnoista.
2. *Yhteinen visio* (shared vision). Yhteisen päämäärän ja tavoitteiden määrittäminen edistävät organisaation jäsenten sitoutumista oppimiseen. Yhteinen visio pitää sisällään tulevaisuudenkuvan hahmottamisen sekä keinot sen saavuttamiseksi, ja sen luominen edellyttää avointa keskustelua yhteisön jäsenten kesken.
3. *Sisäiset mallit* (mental models). Omien ja toisten asenteiden sekä havaintojen tunnistaminen hyödyntämällä reflektiota. Sisäisten mallien avulla työskentely voi auttaa hahmottamaan nykyhetken tilanteen selkeämmin ja realistisemmin.
4. *Tiimioppiminen* (team-learning). Oppiminen vuorovaikutuksen ja dialogin avulla auttaa jäsentämään yhteistä ajattelua tavoitteiden saavuttamiseksi. Tiimioppiminen perustuu näkemykselle, jonka

mukaan tiimin kyvyt ovat enemmän kuin sen jäsenten kykyjen summa.

5. *Systeemiajattelu* (system thinking). Kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa; jokainen on osa kokonaisuutta ja vaikuttaa omalta osaltaan organisaation toimintaan sekä tuloksiin.

Systeemiajattelu on viides osa-alue, sillä se integroi osa-alueet yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Ilman systeemistä orientaatiota, mikään ei motivoi osa-alueiden vuorovaikutuksen tarkastelua, sillä se muistuttaa siitä, että kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa. Esimerkiksi visio ilman systeemiajattelua johtaa tulevaisuuden kuvan hahmotteluun ilman, että ymmärretään niitä tekijöitä, jotka on otettava huomioon haluttuun päämäärään edettäessä. Sisäisissä malleissa olennaista on avoimuus, jota tarvitaan nykyisten käsitysten heikkouksien näkemiseen. Tiimioppiminen kehittää ryhmien kykyä tarkastella omia näkemyksiä laajempaa perspektiiviä asioiden hahmottamiseksi. Itsehallintaa puolestaan edistää henkilökohtaista motivaatiota oppia siitä, kuinka toimintamme vaikuttaa maailmaan, jossa elämme. (Senge 1990, 12–13.) Käsittelen seuraavaksi Sengen mallia koulun kontekstissa, minkä lisäksi käsittelen myös johtajan merkitystä oppimisessa Sengen teorian valossa.

**Itsehallinta.** Jotta yksilö voi saavuttaa itsehallinnan eli hahmottaa henkilökohtaisen visionsa, hänen on reflektoitava kokemuksiaan ja toimintaansa. Mikäli koulussa vallitsee avoimuuden kulttuuri, ne tarjoavat yksilöille kontekstin, jossa reflektoida jatkuvasti omaa toimintaansa. Organisaation oppimisen kannalta itsehallinnassa on kysymys yksilöiden henkilökohtaisten ominaisuuksien hyödyntämisestä osaksi organisaatiota ja sen oppimista. (Senge et al. 2000, 59–60.) Hyvin toimiva oppilaitosyhteisö osaa hyödyntää yhteisön asiantuntijoiden erilaisuutta ja heidän erilaista osaamistaan kehittäessään jatkuvasti omaa toimintaansa. Jokainen yhteisön jäsen on ensisijaisesti itse vastuussa omasta ammatillisesta kehittymisestään ja osaamisensa päivittämisestä, mutta esimerkiksi oppilaitoksen opetussuunnitelma voi toimia suunnannäyttäjänä yhteisön jäsenten ammattitaidon kehittämisessä ja syventämisessä. Lisäksi on tärkeää, että johto kannustaa yhteisön jäseniä kouluttautumaan ja kehittymään. (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 138–139.)

**Yhteinen visio.** Yhteistä visiota pidetään tärkeänä tekijänä oppilaitosten itsearvioinneissa (ks. luku 4.2.1), sillä yhteinen visio osoittaa koulun kehittämistavoitteet sekä keinot tavoitteiden saavuttamiseksi (Reezigt & Creemers 2005, 416; Wikeley, Stoll, Murillo & De Jong 2005, 403). Sengen toinen osa-alue edellyttää reflektointia, sillä tulevaisuuden kuvan hahmottamiseksi yhteisön jäsenten on

pohdittava yhdessä, mikä on organisaation tarkoitus ja tavoitteet sekä miten tavoitteet saavutetaan. Tällaisten reflektoitujen kysymysten käyttäminen voi auttaa tunnistamaan ja tiedostamaan koulun päämääriä, jolloin ne muuttuvat näkyviksi ja konkreettisiksi tavoitteiksi. (Barnett & O'Mahony 2006, 513–514.) Yhteisten tavoitteiden merkitys on kasvanut oppilaitosten saatua enemmän päätösvaltaa. Yhdessä luodut tavoitteet sitouttavat paremmin kuin esimerkiksi rehtorin yhteisölle asettamat tavoitteet, sillä yhteisön jäsenten sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin merkitsee sitoutumista oppilaitoksen profiiliin ja omaleimaisuuteen. (Hämäläinen et al. 2002, 144.)

**Sisäiset mallit.** Sisäiset mallit sisältävät muun muassa organisaation asenteet ja uskomukset, joiden tunnistaminen tapahtuu hyödyntämällä reflektiota, sillä ne ovat pitkälti tiedostamattomia. Tällöin korostuu avoimen ja keskustelevan toimintakulttuurin luominen oppivan koulun tehtävänä. (Senge 1990.) Suomessa rehtorit ja opettajat ovat perinteisesti työskennelleet yksin, minkä vuoksi joissain oppilaitoksissa voi olla ongelmana keskustelemattomuuden kulttuuri, mikä vaikeuttaa esimerkiksi ongelmien ottamista puheenaiheeksi (Hämäläinen et al. 2002, 127–128). Myös Vanhoof et al. (2009, 27) toteavat, että vallitseva kulttuuri monissa kouluissa on pikemmin toiminnan kuin keskustelun kulttuuri, jolloin reflektointi ei saa tarpeeksi huomiota. Sisäisten mallien tunnistaminen liittyy myös kriittiseen reflektioon, joka on vastaus itsearviointiin yhteen ongelmaan, eli ongelmien huomiotta jättämiseen. Mikäli itsearviointin tekijät ovat sisäistäneet oppivan organisaation idean, he kykenevät suhtautumaan omaan toimintaansa kriittisesti. (Virtanen 2007, 197–198.) Käsittelen oppilaitoksen kulttuurin ja esimerkiksi asenteiden merkitystä tarkemmin luvussa 4.1.

**Tiimioppiminen.** Kriittisyys itsearviointiprosessia sekä siinä käytettyjä menetelmiä kohtaan syventää organisaation oppimista, minkä vuoksi oppivissa kouluissa edesautetaan dialogia sen jäsenten kesken esimerkiksi järjestämällä mahdollisuuksia vaihtaa kokemuksia, joita voidaan hyödyntää uuden oppimisen pohjana (Pedder & MacBeath 2008, 213). Sengen tiimioppimisen osa-alue liittyy tähän näkökulmaan, sillä sen tavoitteena on yhteisten tavoitteiden saavuttaminen vuorovaikutuksen ja dialogin avulla. Erilaiset tiimit ja ryhmät voivat luoda yhteistä ymmärrystä kokemuksistaan ja samalla siitä maailmasta, missä he toimivat. Yhteisen reflektion avulla tiimit sopeutuvat paremmin haastaviin tilanteisiin ja kykenevät suunnittelemaan tulevaisuuden strategioitaan sekä näkemään toiminnan olennaisia vaikutuksia, eli hahmottelemaan tulevaisuuttaan yhdessä. (Knipfer et al. 2013, 38–39.) Tiimityöskentelyllä on pyritty monissa oppilaitoksissa vastaamaan lisääntyviin haasteisiin

koulun arjessa, sillä työnjaolla on havaittu olevan iso merkitys oppilaitoksen perustehtävän toteuttamisessa. Erilaiset kehittämistiimit voivat suunnitella ja hoitaa erityyppisiä tehtäväkokonaisuuksia, kuten opetussuunnitelmatyötä ja oppilaitoksen toiminnan arviointia. (Hämäläinen et al. 132–133.)

**Johtajan merkitys.** Oppivassa organisaatiossa johtaja on suunnittelija, joka on vastuussa visioiden pääpiirteistä, strategioista, arvoista, toiminnan tarkoituksesta sekä oppimisprosessista. Lisäksi organisaation jäsenten on ymmärrettävä, miksi organisaatiossa toimitaan tietyn strategian tai toimintatavan mukaan, jotta niillä olisi todellisia vaikutuksia organisaation toimintaan. Johtajan ensimmäisenä tehtävänä on vision, arvojen ja toiminnan tarkoituksen määrittäminen, sillä yhteinen tulevaisuuden kuva kasvattaa pitkän tähtäimen sitoutumista ja oppimista. Systeemiajattelu on myös tärkeää alusta asti, sillä johtajien on hahmotettava yhtäältä organisaation nykytila ja toisaalta se tulevaisuuden kuva, jota kohti organisaatiossa edetään. Systeemiajattelun kannalta on tärkeää, että organisaatiossa ymmärretään sisäisten mallien merkitys ja niiden taustalla vaikuttavia olettamuksia. Johtaja on myös ohjaaja siinä mielessä, että hän ohjaa yhteistä visiota ja suuntaa organisaationsa huomion niihin systeemiin voimiin, jotka mahdollistavat kehittymisen. Johtajan kolmantena roolina on olla opettaja, joka edistää kaikkien organisaation jäsenten oppimista. Tällaiset johtajat auttavat organisaation jäseniä kehittämään systeemistä ymmärrystään. (Senge 1990, 339–356.)

### 3.2.2 Oppiva organisaatio prosessinäkökulmasta

Argyris ja Schön kuvaavat organisaation oppimista vaiheittain etenevänä prosessina, jolloin organisaation oppimista ilmenee silloin, kun sen jäsenet kohtaavat ongelmallisen tilanteen ja tarkastelevat sitä organisaation puolesta. He voivat kokea, etteivät organisaation toiminnan odotetut ja todelliset vaikutukset kohtaa, jolloin he reagoivat siihen ajattelun ja toiminnan prosesseilla, jotka muuttavat heidän käsitystään organisaatiosta ja sen ilmiöistä. Yksilöt edelleen muokkaavat toimintaansa, jotta tulokset ja odotukset vastaisivat paremmin toisiaan, jolloin he muuttavat organisaation käyttöteoriaa (*theories-in-use*), jonka implisiittiset periaatteet ja olettamukset ohjaavat toimintaa. Organisaation toiminnan teoriat (*theories of action*) voivat olla myös julkilausuttuja toimintaa selittäviä tai oikeuttavia teorioita (*espoused theories*). Toiminnan teoriat sisältävät toimintaa ohjaavat strategiat sekä strategioiden taustalla vaikuttavat arvot ja olettamukset. Organisaation jäsenten voi olla äärimmäisen vaikeaa sanoa kuvailla toiminnan teorioita, sillä niihin liittyy hiljaista tietoa (ks. luku 4.1). Jotta oppiminen läpäisee koko organisaation, sen on juurruttava organisaation jäsenten käsityksiin



organisaatiosta ja/tai organisaation toimintaympäristöön juurtuneisiin artefakteihin, esimerkiksi organisaation toimintaa kuvaaviin malleihin sekä erilaisiin ohjelmiin. (Argyris & Schön 1996, 12–16.)

Kun julkilausuttu teoria ja käyttöteoria ovat toisistaan irrallisia, organisaation oppimisvaikeudet lisääntyvät (ks. Senge 1990, 17–26). Itsearviointi double loop -tasolla liittyy keskeisesti organisaation toiminnan teorioihin, sillä perusteellinen itsearviointiprosessi voi paljastaa ja ratkaista julkilausuttujen teorioiden ja käyttöteorioiden välisestä kuilusta aiheutuvia ongelmia (Pedder & MacBeath 2008, 213). *Double-loop learning* on oppimista, joka johtaa käyttöteorian taustalla vaikuttavien arvojen muuttumiseen. Double-loop viittaa kahteen palautelenkkiin, jotka yhdistävät toiminnan vaikutukset strategioihin ja strategian arvot toisiinsa. Strategiat ja olettamukset voivat muuttua samanaikaisesti arvojen muuttuessa tai niiden muuttumisen seurauksena. Tällaista oppimista voi ilmetä yksilöiden toiminnan kautta, kun heidän oppimisensa johtaa arvojen muuttumiseen, tai organisaation toiminnan kautta silloin, kun sen jäsenet oppivat organisaation puolesta siten, että organisaation käyttöteorian arvot muuttuvat. Toimintaympäristönsä kanssa jatkuvasti vuorovaikutuksessa olevat organisaatiot tarkastelevat säännöllisesti toimintaansa havaitsemalla ja korjaamalla virheitään. *Single-loop learning* viittaa välineelliseen oppimiseen, joka muuttaa toiminnan strategioita tai olettamuksia strategioiden taustalla, mutta se ei muuta toiminnan teorian taustalla vaikuttavia arvoja. Tällaisissa oppimistapahtumissa on yksi palautelenkki, joka yhdistää havaitun virheen organisaation toiminnan strategioihin sekä niiden taustalla vaikuttaviin olettamuksiin. Näitä strategioita ja olettamuksia muokataan, jotta organisaation toimintakyky saadaan pidettyä linjassa olemassa olevien arvojen ja normien kanssa, jotka itsessään pysyvät muuttumattomina. (Argyris & Schön 1996, 21–22.)

Kun itsearviointia hyödynnetään double-loop -oppimisena, oppilaitos oppii tunnistamaan syvällisemmällä tasolla, mitä organisaation oppiminen merkitsee ja miten se auttaa yhdistämään yksilöllisen ja ammatillisen oppimisen sekä koulun oppimisen yhteisönä (Pedder & MacBeath 2008, 213). Myös Scheerens (2004, 122) korostaa double-loop -oppimisen merkitystä oppilaitosten menestyksessä itsearvioinnissa, sillä se mahdollistaa syvemmän tasoisen reflektion. Itsearviointi on sosiaalinen oppimisprosessi, joka auttaa opettajia ja oppilaita tarkastelemaan sekä kyseenalaistamaan uskomuksia ja tietoa, jotka vaikuttavat niin heidän itsensä kuin heidän koulunsa toimintamalleihin ja käytäntöihin. Tämä eroaa single-loop -oppimisesta, jossa itsearvioinnin avulla pyritään saamaan koulun toimintakulttuurista kuva jollain tietyllä hetkellä. Toista palautelenkkiä hyödyntävät koulut suhtautuvat kriittisesti koko prosessiin ja esittävät kysymyksiä esimerkiksi saaduista tuloksista sekä

niiden luotettavuudesta ja pätevyydestä. Tämän saavuttaakseen koulujen on reflektoitava kokemuksiaan oppimisen välineinä sekä kollektiivisesti että yksilöllisesti. Vastatakseen kysymykseen siitä, kuinka organisaatio oppii, on kiinnitettävä huomiota asenteisiin, strategiaan ja toimintapolitiikkaan, mikä edellyttää avoimuutta sekä kykyä ja halua ottaa vastaan kritiikkiä. Kyse ei ole vain kritiikin sietämisestä, vaan sen toivottamisesta tervetulleeksi. Vasta double-loop -tasolla organisaation oppiminen syvenee ja tulee aidosti toimintaa muuttavaksi. (Pedder & MacBeath 2008, 212.)

Itsearviointi edellyttää lisäksi oppimaan oppimista (*deuterolearning*), joka viittaa metarefleksioon ja arviointitoiminnan arviointiin, mitkä ovat edellytyksiä sille, että koulu voi olla oppiva ja reflektiivinen organisaatio (Scheerens 2004, 122). Oppimaan oppimisen kautta organisaation jäsenet voivat muokata sitä oppimisjärjestelmää, joka vaikuttaa organisaatiossa vallitseviin toimintamalleihin. Tällainen oppiminen on kriittinen osa organisaation double-loop -oppimista. (Argyris & Schön 1996, 28.) Deuterolearning -käsitteestä on useita erilaisia tulkintoja, sillä jotkut pitävät sitä organisaation ydinolettamuksiin liittyvänä pohtimisen ja kriittisen reflektion muotona, kun taas jotkut tutkijat näkevät sen oppimisprosessien institutionalisointina, toisin sanoen organisaatiotason oppimista edistävien rakenteiden, kykyjen, prosessien sekä strategioiden muodostamisena. Deuterolearning määritellään usein korkeamman tason oppimisprosessina organisaatioissa. Se on jatkuva, käyttäytymiseen ja vuorovaikutukseen liittyvä, pitkälti tiedostamaton prosessi, johon liittyy sanallisten ja sanattomien viestien välittäminen. (Visser 2007, 659–661.)

Crossan, Lane ja White (1999, 523) ovat esitelleet organisaation oppimisen viitekehyksen, jolla on yhtymäkohtia Argyrisin ja Schönin esittelemän organisaation oppimisprosessin kanssa. Tämä viitekehys muodostuu neljästä prosessista: intuitiosta (*intuiting*), tulkinnasta (*interpreting*), integroinnista (*integrating*) sekä institutionalisoinnista (*institutionalizing*). Nämä oppimisen tasot määrittelevät organisaation oppimiselle rakenteen. Prosessit taas ovat liima, joka pitää rakenteen yhtenäisenä. Kaikki prosessit eivät kuitenkaan ilmene kaikilla tasoilla, sillä intuitio ja tulkinta ilmenevät yksilötasolla, tulkinta ja integrointi ryhmätasolla, integrointi ja institutionalisointi organisaatiotasolla. Prosessit etenevät vaiheittain, vaikka ne ovat osittain päällekkäisiä. Intuitio ilmenee vain yksilötasolla, vaikka se voi tapahtua ryhmä- tai organisaatiokontekstissa. Tämä on inhimillinen piirre, mitä organisaatioilla ei ole. Intuitio on yksilön kokemuksissa ilmenevien mallien esitietoista tunnistamista. Intuitio tapahtuu pitkälti tiedostamattomalla tasolla, mutta se voidaan tehdä reflektoinnin avulla tie-

toiseksi. Organisaatiot eivät myöskään tulkitse, sillä tulkitseminen liittyy intuitiivisten oivallusten kehittymiseen. Tulkinta tapahtuu tietoisemmalla oppimisen tasolla kuin intuitio. Keskustelu on yksi esimerkki tulkitsemisen prosessista, sillä kieli mahdollistaa yhteisen ymmärryksen kehittymisen yksilöiden välillä. Yksilö voi käydä vuoropuhelua itsensä kanssa, mutta tulkitsemisen prosessi on todennäköisesti hedelmällisempi, mikäli keskustelua käydään toisten kanssa. Tulkitsemisen prosessi sekoittuu integrointiin, jonka seurauksena yksilöiden välille kehittyy jaettu ymmärrys, minkä jälkeen he voivat toimia koordinoitusti yhdessä. Dialogi ja yhteinen toiminta ovat ratkaisevan tärkeitä yhteisen ymmärryksen kehittämisessä. Mikäli koordinoitu toiminta on toistuvaa ja merkitsevää, se institutionalisoidaan. Institutionalisointi on yksilön ja ryhmien oppimisen juurruttamista organisaation käytäntöihin, rakenteisiin, prosesseihin ja strategioihin, joten se ilmenee puhtaasti organisaatiotasolla. Organisaation rutiinit ja säännöt ovat olemassa itsenäisesti riippumatta yksilöistä, vaikka ne vaikuttavat yksilöihin ja heidän toimintaansa. Tämän prosessin taustalla on systeemiajattelu, jonka mukaan organisaation oppiminen on enemmän kuin sen jäsenten oppimisen summa. Institutionalisointi mahdollistaa yksilöiden oppimisen hyödyntämisen organisaation oppimisessa (vrt. Sengen itsehallinta), mutta se on aikaa vievä prosessi. (Crossan et al. 1999, 525–530.)

Crossanin ja kumppaneiden oppivan organisaation viitekehyksen voidaan katsoa olevan analoginen Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehään (Poikela & Järvinen 2001, 286; Poikela 2005, 31). Kokeimuksella on keskeinen asema yhteisen ymmärryksen kehittämisessä, sillä se tukee kognition ja toiminnan välistä yhteyttä. Organisaation oppiminen on dynaaminen prosessi, sillä oppimista tapahtuu ajan kuluessa kaikilla tasoilla. (Crossan et al. 1999, 532–535.) Tämä prosessi voi edetä esimerkiksi siten, että yksilö tuo jonkin aloitteen ryhmään pohdittavaksi, jolloin aloitteeseen sisältyviä merkityksiä punnitaan yhdessä. Mikäli yhteinen tulkinta osoittaa idean hyödyn organisaatiolle, sitä tulee edelleen käsitteellistää, suunnitella ja mallintaa sekä saattaa kaikkien organisaation jäsenten tietoon. Tällöin idea integroidaan organisaation tietämykseen sekä tietokantoihin, jonka jälkeen sitä kehitetään ja kokeillaan käytännössä. Jaetun ymmärryksen todellinen testi onkin yhteinen toiminta, sillä uusiin ideoihin liittyvä jaettu ymmärrys ei välttämättä synny ilman yhteistä toimintaa. Kehittelyn ja kokeilun seurauksena uusi toiminta institutionalisoidaan osaksi koko organisaation toimintaa, jolloin uudet toimintatavat pyritään vakiinnuttamaan organisaation kaikkien jäsenten saatavilla olevaksi tiedoksi. Jo opitun hyödyntäminen toimii palautelennäkinä institutionalisoidusta organisaation oppimisesta yksilö- ja ryhmätasolle. Jokainen vaihe tässä prosessissa edellyttää reflektointia sekä

arviointia ja analyysia siitä, kuinka tarkoituksenmukaista ja hyödyllistä tiedon luominen ja käyttö organisaatiossa on. (Crossan et al. 1999, 533; Poikela 2005, 32.)

### 3.2.3 Oppivan organisaation teorioiden kriittistä arviointia

Sarala ja Sarala (2010, 63) toteavat teoksessaan, että oppivaa organisaatiota käsittelevän kirjallisuuden lukemisen jälkeen *”olo on kuin kolmen liian makean leivoksen syönnin jälkeen”*. Oppivan organisaation malleissa tehdään selkeitä oletuksia esimerkiksi henkilöstön sitoutumisesta ja jatkuvasta oppimisen ja kehittymisen halusta, jotka eivät ole välttämättä kovin realistisia. Senge (1990) toteaa itsekin teoksensa esipuheessa, että tällä hetkellä tiedostetaan, miten oppivaan organisaatioon tulee pyrkiä, mutta näiden ideoiden toteuttaminen käytännön tasolla vaatii edelleen työtä. Teosta ei voida pitää niinkään teoreettisesti vahvasti perusteltuna esityksenä tai toimenpideoppaana, vaan pikemmin innostavana ohjelmanjulistuksena oppivaan organisaatioon (Sarala & Sarala 2010, 63–64.) Myös Moilasen (2001, 58) mukaan kokonaisvaltaiseen ajatteluun tai visioon perustuva oppiva organisaatio tuntuu enemmän toivetilalta kuin todellisuudelta. Sengea Moilanen (emt. 64) kritisoi myös oppien vahvistumisen ja teorian muodostumisen puutteellisuudesta, vaikka Sengen näkemykset ovatkin monipuolistuneet vuosien varrella. Sengen teoriasta ei ole löydettävissä selkeää oppivan organisaation määritelmää, vaikka siinä on paljon hyviä ajatuksia. Sengen malli nojaa teoreettisiin lähtökohtiin sekä muutamiin tapaustutkimuksiin ja on erittäin kyseenalaista, kuinka monessa organisaatiossa hänen määrittelemänsä osa-alueet toteutuvat. Toisaalta Sengen mallin vahvuutena voidaan pitää kokonaisvaltaista näkemystä oppivasta organisaatiosta ja viiden osa-alueen tarjoamia mahdollisuuksia tehdä organisaatioista elinvoimaisia ja luovia. (Smith 2001.)

Oppivan organisaation malleja voidaan laajemminkin kritisoida määritelmien moninaisuudesta ja epämääräisyydestä (ks. Garavan 1997, 18–19; Wang & Ahmed 2003; Friedman, Lipshitz & Popper 2005, 19–20). Oppivan organisaation malleja, Senge ja Argyris & Schön mukaan luettuna, on kritisoitu myös voimakkaasta yksilökeskeisyydestä, vaikka osa niistä painottaakin kokonaisvaltaista näkemystä organisaation oppimiseen (ks. Moilanen 1996, 113–114). Yksilön oppimisen ymmärtäminen on hyvä lähtökohta organisaatioiden oppimisen ymmärtämiselle, mutta organisaation oppiminen on todellisuudessa paljon monimutkaisempi ilmiö, sillä siinä on otettava huomioon muun muassa organisaation jäsenten välinen vuorovaikutus sekä organisaation vuorovaikutus toimintaympäristönsä kanssa (Wang & Ahmed 2003, 9–10, 15).

## 4 ITSEARVIOINNILLA OPPIVAKSI JA KEHITTYVÄKSI KOULUKSI

### 4.1 Oppilaitoksen kulttuuristen tekijöiden merkitys

Ennen itsearviointiprosessin eri vaiheiden erittelyä on syytä kiinnittää huomiota koulun kulttuuristen tekijöiden merkitykseen sekä niiden vaikutukseen itsearviointikulttuurin luomiseen. Kulttuuriset tekijät toimivat itsearviointiprosessin suunnittelun ja toteutuksen perusteina oppivan organisaation periaatteiden ohella. Itsearviointikulttuurin luomisessa etenkin asenteet ja ulkopuolinen tuki ovat merkityksellisiä tekijöitä, joten käsittelen niitä luvun lopuksi.

Organisaatiokulttuuria on tutkittu laajasti esimerkiksi organisaatioteorian piirissä, sillä kulttuurista ulottuvuutta voidaan pitää merkityksellisenä ilmiönä organisaation kaikilla tasoilla. Kulttuurin käsite on kuitenkin vaikeasti määriteltävä, eikä siinä ole saavutettu yksimielisyyttä. (Alvesson 2002, 1–3.) Kulttuuri pitää sisällään yhteisön jäsenten jakamat perusolettamukset, normit, arvot, traditiot sekä artefaktit, joiden kautta he tulkitsevat kokemuksiaan ja jotka vaikuttavat heidän toimintaansa (Maslowski 2001, 8–9; Scheerens 2004, 112). Yksi organisaatiokulttuurin taso ovat arvot, jotka ilmentävät organisaation tahtotilaa ja jotka kertovat henkilöstölle esimerkiksi sen, mikä on tavoiteltavaa tai vältettävää toimintaa (vrt. Sengen yhteinen visio). Organisaatiokulttuurin arvot kirjataan usein myös julkisesti. (Virtainlahti 2005, 208–209.) Käytännössä erot virallisten toimintaohjeiden ja yhteisön todellisen toiminnan välillä ovat kuitenkin suuria, sillä niihin liittyy paljon hiljaista tietoa (*tacit knowledge*) (Hämäläinen et al. 2002, 126). Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan tietoa, joka ei ole näkyvässä tai sanoin ilmaistavissa. Hiljainen tieto on henkilökohtaista ja pitkälti tiedostamatonta, minkä vuoksi sitä on vaikea jakaa toisten kanssa. Subjektiiiviset näkemykset ja intuitiot ovat osa hiljaista tietämystä, minkä lisäksi yksilön toiminta ja kokemukset sekä arvot ja tunteet vaikuttavat siihen suuresti. Hiljainen tieto tulee muuttua sanalliseen muotoon, jotta se voidaan jakaa organisaation jäsenten kesken. (Nonaka & Takeuchi 1995, 8–9.) Hiljaista tietoa voidaan pitää elimistönä organisaation luiden ympärillä, sillä yhteisöjen osaaminen perustuu käytännössä hiljaiseen tietoon sekä sen hyödyntämisen taitoon. Työkulttuurin kehittämisessä on pitkälti kysymys juuri näkymättömän hiljaisen tiedon muuttamisesta näkyväksi toiminnaksi. (Hämäläinen et al. 2002, 127.)

Jokaisessa organisaatiossa on tunnistettavissa muun muassa toimintakulttuuri ja johtamiskulttuuri. Työyhteisön yhteiset pelisäännöt kertovat, mitkä ovat yleiset käyttäytymissäännöt ja mitä toisilta

voi odottaa, joten ne määrittelevät organisaation sisäisen toimintakulttuurin sekä työnteon hengen. (Pitkänen 2006, 28, 99.) Koulun toimintakulttuurilla on suurempi vaikutus yhteisön jäseniin kuin virallisilla toimintaohjeilla tai jopa rehtorilla, minkä vuoksi kaikki muutosyritykset epäonnistuvat, jollei niillä ole vaikutusta koulun kulttuuriin. Koulun kulttuuria ei voida muuttaa ulkopuolelta käsin, vaan muutoksen on aina lähdettävä koulun sisältä. (Barth 2002, 7–11.) Kulttuuri on luonteeltaan pysyvää, minkä vuoksi sen olemassaolo käy selkeäksi etenkin silloin, kun sitä pyritään muuttamaan. Oppilaitoksen toimintakulttuuriin vaikuttavat muun muassa oppilaitoksessa toimivat henkilöt, oppilaitoksen ympäristö sekä ajan tarpeet ja henki. Oppilaitoksen toimintakulttuuri ilmenee esimerkiksi opetussuunnitelmiin sisältyvistä toiminta-ajatuksista, jotka ilmaisevat samalla niitä arvoja, joiden varaan oppilaitoksen toiminta rakentuu. (Hämäläinen et al. 2002, 122–123.) Oppilaitoksen tehtävänä on yhtäältä säilyttää vanhaa hyväksi koettua kulttuuria ja toisaalta luoda samanaikaisesti uutta (Hargreaves 1995, 17–18; Hämäläinen et al. 2002, 123–124). Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2015 otetaan kantaa toimintakulttuuriin, joka on perusteiden mukaan käytännön tulkinta lukion opetus- ja kasvatustehtävästä. Toimintakulttuuri tulee näkyväksi yhteisön kaikessa toiminnassa sekä sen jäsenten tavassa kohdata toinen toisensa, ja se sisältää sekä tiedostettuja että tiedostamattomia tekijöitä, jotka heijastuvat oppilaitoksen toimintaan. Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat teemat, joita ovat oppiva yhteisö, osallisuus ja yhteisöllisyys, hyvinvointi ja kestävä tulevaisuus sekä kulttuurien moninaisuus ja kielitietoisuus. (Opetushallitus 2015, 13–15.)

Johtamiskulttuuri on organisaatiossa vallitseva toimintamalli, joka valuu organisaation läpi kaikille sen tasoille asti. Johdon esimerkillä ja kannustuksella on suuri rooli etenkin työntekijöiden motivoisessa. Näin ollen johdon on toimittava itse sen mukaisesti, mitä organisaatiossa halutaan saada aikaiseksi. (Virtainlahti 2009, 205–208.) Uudenlaiset vaatimukset asettavat yhä suurempia odotuksia rehtorin johtajuudelle, jonka yhtenä tärkeänä osana on koulun toimintakulttuurin johtaminen (Schein 2010, 363; Lahtero 2011, 17). Kulttuurin muutoksen johtaminen edellyttää muutoksen kulttuurin luomista, mutta se vie aikaa, eikä se lopu koskaan (Fullan 2001a, 44). Johtajuus on organisaation kulttuuriin vaikuttavaa toimintaa, mutta johtajuuden ja kulttuurin välinen suhde on monimutkainen (Alvesson 2002, 105). Ogbonna ja Harris (2000) arvioivat organisaatiokulttuurin, johtamistyylin sekä organisaation suorituskyvyn välisiä yhteyksiä ja totesivat, että johtamistyyli vaikuttaa epäsuorasti suorituskyvyn organisaatiokulttuurin kautta. Tutkimuksissa on myös havaittu, että rehtori vaikuttaa esimerkiksi koulun oppimistuloksiin kulttuurin kautta (Hallinger & Heck 1998, 187;

Kruger, Witziers & Sleegers 2007, 3). Hallingerin ja Heckin (1998) tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella johtajuuden ja oppilaiden oppimistulosten välistä yhteyttä kartoittamalla aiheesta tehtyä tutkimusta. Tutkimuksessa havaittiin tilastollisesti merkitsevä yhteys johtajuuden ja oppilaiden oppimistulosten välillä, joskin tämä vaikutus oli epäsuora. Lisäksi tutkimuksen tulokset osoittivat, että rehtori vaikuttaa oppilaiden oppimistuloksiin koulun tavoitteiden, rakenteiden, sosiaalisten verkostojen sekä toimintakulttuurin kautta. Rehtori voi vaikuttaa koulun toimintaan etenkin koulun suunnan määrittämisellä vision, mission ja tavoitteiden avulla. (Hallinger & Heck 1998, 187.) Menestyskääntä rehtorit ymmärtävät organisaation kulttuurin merkityksellisyyden ja sen moniulotteisen luonteen koulun kehittämisessä. Opettajien on havaittu olevan motivoituneempia kouluissa, joissa on vahva toimintakulttuuri ja motivoituneemmat opettajat puolestaan vaikuttavat positiivisesti oppilaiden oppimistuloksiin. (MacNeil, Prater & Busch 2009, 74–78.) Vaikuttavuudessa on toki kyse muustakin kuin oppilaiden oppimistulosten parantumisesta, sillä oppimista tulisi tapahtua organisaation kaikilla tasoilla (Hämäläinen et al. 2002, 129).

Oppilaitoksen itsearviointikulttuuri perustuu laaja-alaiseen koulun strategiseen kehittämisajatteluun, jossa otetaan huomioon tulevaisuuden luomat haasteet ja mahdollisuudet sekä koulun toimintaa säätelevät tekijät (Lyytinen 2011, 114). Strategisella suunnittelulla tarkoitetaan pitkän tähtäimen suunnittelua, johon sisältyvät koulun arvot, toiminta-ajatus, strategiat ja päämäärät. Systemaattisen itsearviointikulttuurin luominen oppilaitoksiin on itsearvioinnin onnistumisen kannalta ensiarvoisen tärkeä, mutta usein aikaa vievä, prosessi. (Säilä 2000, 138–139.) Itsearviointikulttuurin muodostaminen riippuu pitkälti rehtorin, opettajien sekä muiden oppilaitoksessa työskentelevien aktiivisuudesta (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 151). Eri tutkimuksissa on kuitenkin tullut esille opettajien suuresta työmäärästä johtuva ajan ja voimavarojen puute. Hallin ja Noyesin (2009) tutkimuksessa kaikki siihen osallistuneet opettajat kokivat koulun toimintakulttuurista riippumatta työtaakkansa kasvaneen, mikä lisää kokemuksia ajan puutteesta. Itsearvioinnin koettiin lisäävän entisestään opettajien työtaakkaa ja jotkut opettajat kokivat riittämättömyyden tunteita. Tutkimuksessa havaittiin, että avoin ja keskusteleva toimintakulttuuri on paras vaihtoehto itsearvioinnin toteuttamisen kannalta. (Emt. 330–332.)

Haaviston (2000, 117–118) mukaan tärkeintä työyhteisön itsearvioinnissa on asenne arviointiin ja toiseksi tärkeintä on asenne asioihin yleensä. Opettajien saattaa olla vaikeaa suhteutua positiivisesti ja innostuneesti työyhteisön arviointiasioihin, sillä arviointiprosessia aloitettaessa esiin saattaa

nousta vuosia piilossa olleita asioita, joihin liittyvät pelot voivat herättää kielteisiä tunteita. Opettajien on lisäksi havaittu kokevan, että itsearviointia tehdään liikaa, mikä ruokkii negatiivisia asenteita sitä kohtaan (Kinnunen 2004, 64). Asenteiden merkityksellisyyden vuoksi opettajien motivointi ja tietoisuuden lisääminen itsearvioinnin perusteista on tärkeää ennen itsearvioinnin toteuttamista, sillä motivaatio on kaiken kehittävän toiminnan ja oppimisen perusta (Hämäläinen et al. 2002, 151). Rehtorin yhtenä tehtävä on henkilöstön motivointi, sillä rehtorin positiivinen asenne arviointiasioihin heijastaa positiivista asennetta muihin (ks. Haavisto 2000, 119). Rehtori voi omalla esimerkillään näyttää opettajille mallia ja luoda kehittymiselle avoimen ilmapiirin ja toimintakulttuurin, joita ilman muutokset jäävät todennäköisesti pinnallisiksi sekä lyhytkestoisiksi (Creemers & Reezigt 2005, 363). Vaikka opettajat ovat koulun muutosprosessissa keskeisiä toimijoita, yksittäisten opettajien ei voida olettaa saavan pysyviä muutoksia aikaan organisaatiotasolla, sillä yksilön oppiminen ei vielä takaa organisaation oppimista (Reezigt & Creemers 2005, 413).

Myös tutkimuksissa yleisten asenteiden on havaittu olevan merkittävä tekijä itsearvioinnin onnistumisessa, sillä asenteet vaikuttavat henkilöstön halukkuuteen ja sitoutumiseen toteuttaa itsearviointeja sekä näkemykseen niiden hyödyllisyydestä (MacBeath 1999; Goh et al. 2006, 294; Vanhoof et al. 2009, 21). Ruddin ja Daviesin (2000) tutkimuksessa itsearviointiin suhtauduttiin positiivisesti, sillä sen koettiin auttavan saamaan aikaan muutosta koulun kulttuurissa sekä edesauttavan opettajien ammatillista kehittymistä, mikäli heitä rohkaistaan jakamaan kokemuksia toistensa kanssa. Toisaalta opettajat saattavat kyseenalaistaa itsearvioinnin ja kehittämisen tarpeellisuuden sen vuoksi, että se kasvattaa heidän työtaakkaansa. Vanhoofin et al. (2009) tutkimuksessa puolestaan todettiin, että rehtorit suhtautuvat oppilaitoksen itsearviointiin myönteisemmin kuin opettajat. Tulokset osoittivat myös, että itsearvioinnin uskotaan tuottavan arvokkaita tuloksia, mutta itse prosessin vaivalloisuus saa epäröimään sen varsinaista toimeenpanoa. Asenteet itsearviointia kohtaan olivat positiivisempia silloin, kun oppilaitos oli omaksunut oppimisen kulttuurin. Toisaalta tutkimuksessa havaittiin, että erot koulujen sisällä olivat suurempia kuin koulujen välillä, vaikka myös erot koulujen välillä olivat tilastollisesti merkitseviä. Näin ollen koulun jäsenten asenteet vaihtelivat koulujen sisällä. On mahdollista, että osa rehtoreiden positiivisemmista asenteista selittyy sillä, että he ovat kiinteämmin mukana itsearviointiprosessissa ja he päättävät asemansa vuoksi tietyistä itsearvioinnin tekijöistä. Tutkijat näkevät reflektion itsearvioinnin edellytyksenä, mutta se saa usein liian vähän huomiota oppilaitoksissa, joissa sen omaksumisen vaikeutta selitetään yleensä ajan puutteella. Reflektointia ja itsearviointia koskevat asenteet ovat usein esteenä sen omaksumiselle. Itsearviointia



tehdään kouluissa ensisijaisesti niiden velvoittavuuden takia, jolloin on vaarana sen jääminen pinnalliseksi. (Vanhoof et al. 2009, 26–28.)

Koulun toimintakulttuuria sekä sen merkitystä on tutkittu laajasti koulun vaikuttavuuden ja kehittymisen tutkimuksessa (MacNeil, Prater & Busch 2009, 73). Cheng (1993) tutki toisen asteen oppilaitoksia Hong Kongissa ja havaitsi, että koulun kulttuurilla on yhteys vaikuttavuuteen. Koulujen organisatoriset profiilit erosivat toisistaan sen mukaan, oliko niissä vahva vai heikko toimintakulttuuri. Vahvan toimintakulttuurin koulut olivat tehokkaita ja vaikuttavia. Tutkimuksen tulokset osoittivat organisaation kulttuurin eroavan esimerkiksi rehtoreiden johtamistavoissa, osallistavuudessa, opettajien asenteissa ja sitoutumisen tasossa sekä tyytyväisyydessä työhön. Heck ja Marcoulides (1996) tutkivat organisaatioiden arvoja toisen asteen oppilaitoksissa Singaporessa. Oppimistulokset olivat paremmat niissä kouluissa, joissa henkilöstön välillä vallitsi positiiviset sosiaaliset ja ammatilliset suhteet. Organisaation arvot ja normit olivat epäsuorasti yhteydessä parempiin oppimistuloksiin. Ne koulut olivat vaikuttavampia, joissa kannustettiin innovointiin, riskien ottamiseen ja opettajien osallistumiseen päätöksentekoon sekä annettiin aikaa yhteistyölle. Opettajien asenteiden sekä organisaation ilmapiirin havaittiin vaikuttavan organisaation arvoihin ja sitä kautta suoritustuloksiin. Eurooppalaisten maiden (myös Suomi mukana) arviointijärjestelmiä selvittäneessä ESI-projektissa puolestaan havaittiin, että kehittämiskulttuuri on perusta kehittämisprosesseille. Oppilaitokset, joilla on suotuista kulttuuria aloittavat ja ylläpitävät todennäköisemmin kehittämispyrkimyksiä kuin muutosta välttelevät koulut. Projektissa havaittiin kolme avaintekijää koulujen kehittämisessä: kulttuurin, prosessien ja tulosten kehittäminen. Kulttuuri toimii taustana, jota vasten prosessit etenevät ja tulokset ovat prosessien tavoitteita. Nämä osat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään, joten koulun kehittyminen muodostaa syklisen prosessin, jolle ei voida määritellä tiettyä alkamiskohtaa tai päätepistettä. Kulttuuri vaikuttaa sekä prosesseihin että tuloksiin ja tulokset vaikuttavat prosesseihin, joiden onnistuminen tai epäonnistuminen voi muuttaa koulun kulttuuria. Tulokset riippuvat myös prosessien onnistuneesta toimeenpanosta. (Reezigt & Creemers 2005, 414.)

Koulun saama tuki esimerkiksi koulutuksen järjestäjältä tai ulkopuolisilta toimijoilta on merkityksellinen tekijä oppilaitosten itsearviointikulttuuria luotaessa, sillä kunnan johdon sitoutuneisuudella on havaittu yhteys koulujen saavuttamiin tuloksiin. Sivistystoimenjohtaja tai koulutoimenjohtaja voi tuoda opettajille ja rehtoreille tärkeää viestiä siitä, että arviointiasioita pidetään arvokkaina. (Haa-visto 2000, 118–119.) Wikeleyn et al. (2005) eurooppalaisten maiden arviointijärjestelmää sekä sen

vaikuttavuutta koskeneessa tutkimuksessa todettiin, että ulkoisen tuen puute saattaa aiheuttaa sen, että kehittämisohjelmien vaikutukset eivät ole kovin pitkäkestoisia. Mikäli ulkoinen paine on vähäistä, koulut eivät hyödynnä tutkimus- ja arviointitietoa kehittämisen tukena. Eri maissa paine kehittymiseen tuli usein koulun ulkopuolelta, mutta varsinaisen kehittämisprosessin onnistuminen oli riippuvainen koulun sisäisistä toimijoista. Ihannetapauksessa oppilaitokset määrittelevät itse kehittymistarpeensa, suunnittelevat kehittämistoimenpiteet ja arvioivat tavoitteiden saavuttamista, mutta käytännössä ne tarvitsevat usein jonkinlaisen ulkoisen paineen, jotta ne voisivat alkaa kehittyä. Suomessa ulkoista arviointia ja tukea pidetään tutkimuksen mukaan tarpeellisena, sillä arviointilain mukaan oppilaitosten odotetaan arvioivan omaa toimintaansa sekä prosessejaan, ja kehittämisestä saatavaa palautetta pidetään osana tätä prosessia. (Wikeley et al. 2005, 400-401, 409-411.) Toisaalta ulkopuolisten toimijoiden heikkous on se, etteivät he pysty näkemään koulun arkipäiväisiä käytäntöjä, kuten koulun sisäiset toimijat, jonka vuoksi avoin dialogi sisäisten ja ulkoisten toimijoiden välillä on välttämätöntä. Ulkopuolisten antama tuki on tärkeää, sillä myös oppilaitoksen johtajat tarvitsevat motivointia. Ilman ulkopuolelta tulevaa palautetta oppilaitosten voi olla vaikea luoda pysyviä käytänteitä ja toimintamalleja. (Devos ja Verhoeven 2003, 404–405, 418.)

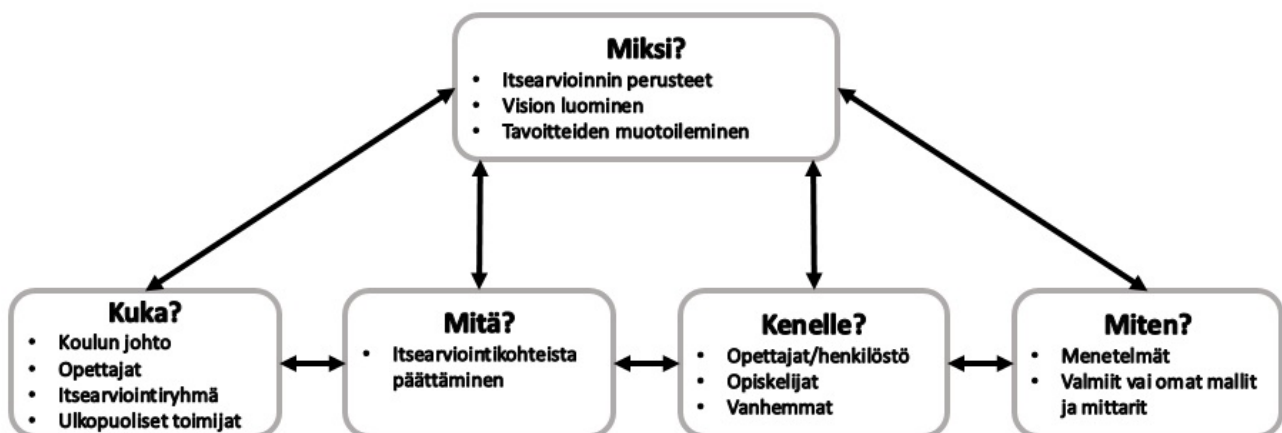
Oppilaitosten toiminta- ja itsearviointikulttuureista puhuttaessa on erittäin tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että kaikki koulut ja tilanteet ovat yksilöllisiä, mikä edellyttää niiden toimintakulttuurien sopivia malleja ja välineitä oppimiseen. Tämän vuoksi koulujen kokemuksia ei voida sellaiseenaan siirtää toiseen tilanteeseen tai toimintaympäristöön. (Senge et al. 2000, 6.) Koulutuksen vaikuttavuuden tutkimuksessa tehokkaiden keinojen on ajateltu johtavan muutokseen ja kehitykseen kouluissa. Toisaalta yleisiä lainalaisuuksia ei voida välttämättä kovin helposti muodostaa, sillä koulujen tulisi itse luoda omat ratkaisunsa tiettyihin ongelmiin, joita ne kohtaavat arjessaan. (Creemers & Reezigt 2005, 359–360.) Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2015 todetaan, että jokaisella lukiolla on omanlaisensa toimintakulttuuri (Opetushallitus 2015, 13). Tämän vuoksi edes kansallisella tasolla ei voida olettaa, että kaikki koulut kehittyisivät samalla tavalla. Yksilöllisen kontekstin huomioimisen tärkeys tulee oleelliseksi myös silloin, kun mitataan oppimistuloksia, sillä ei voida tietää, kuinka paljon vaihtelusta johtuu kouluista ja opettamisesta. (Ks. Levin 2006, 400–402.)

## 4.2 Itsearviointiprosessin vaiheet ja eri toimijoiden rooli

Varsinaisen itsearviointiprosessin vaiheet ovat suunnittelu, toteutus sekä arviointi ja kehittämistoimenpiteet. Kuviossa 1 nämä vaiheet liittyvät reflektioon ennen itsearviointia, sen aikana ja sen jälkeen. Olen jakanut luvun selkeyden vuoksi kolmeen alalukuun, jossa esittelen näitä vaihteita sekä etenkin rehtorin ja opettajien roolia prosessin eri vaiheissa. Prosessin vaiheet ovat kuitenkin osittain päällekkäisiä ja vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, eivätkä ne etene välttämättä niin yksiselitteisesti kuin seuraavassa esityksessä.

### 4.2.1 Suunnittelu itsearviointien pohjana

Suunnitteluvaiheessa koulu reflektoi tavoitteitaan ja aiempaa toimintaansa ennen varsinaisen itsearvioinnin toteuttamista. Tällöin oppilaitokset tarkastelevat mennyttä ja nykyistä toimintaansa tehdäkseen tulevaisuuttaan koskevia ratkaisuja (Barnett & O'Mahony 2006, 501). Suunnittelulla luodaan perusta itsearvioinnille ja sen vaikuttavuudelle päättämällä muun muassa itsearvioinnin tavoitteista, kohteista ja menetelmistä. On tärkeää, että koululla on yhteiset tavoitteet ja yhteisön jäsenet kokevat olevansa vastuullisia toiminnastaan, minkä lisäksi itsearvioinnin onnistumista edistävät yhteisöllisyys, avoimuus, kunnioitus toisia kohtaan sekä myönteinen asenne elinikäiseen oppimiseen. (Wikeley & Murillo 2005, 363.) Suunnitteluvaiheen voi katsoa muodostuvan kehittämistarpeiden arvioinnista, tavoitteiden asettamisesta sekä itsearvioinnin toteuttamisen suunnittelusta (ks. Reezigt & Creemers 2005, 418). Seuraava kuvio havainnollistaa itsearvioinnin suunnitteluvaiheen osa-alueita:



Kuvio 4: Itsearvioinnin suunnittelun osa-alueet

Itsearviointien suunnitteluun kuuluu olennaisena osana yhteisen vision luominen, sillä vision avulla voidaan vastata kysymyksiin siitä, mikä on oppilaitoksen tarkoitus ja tavoite sekä millä keinoilla tavoitteet voidaan saavuttaa. Yhteinen reflektointi edesauttaa vision määrittelyä, sillä oppilaitoksen on arvioitava ensinnäkin nykyinen tilanteensa sekä ennakoitava tulevaisuuden tarpeita ja miten niihin voidaan vastata. (Ks. Barnett & O'Mahoney 2006, 513–514.) Visio osoittaa koulun kehittämistavoitteet ja keinot niiden toteuttamiseksi sekä ne arvot, joita koulussa tavoitellaan tai hyljeksittää. Ilman yhteistä visiota koulut eivät ole tietoisia tarvittavista kehittämis- ja muutostavoitteista. (Reezigt & Creemers 2005, 416; Wikeley et al. 2005, 403.) Fullanin (2001a, 114) mukaan kaikista tärkeintä muutosprosessissa on organisaation jäsenten yhteinen käsitys visiosta ja tavoitteista riippumatta siitä, mitä paperilla lukee. Kun koulu on määritellyt lähtökohtansa ja itsearviointien tarkoitukset, on päätettävä itsearviointien tavoitteista. Yleiset tavoitteet, kuten oppimistulosten tai kouluviihtyvyyden parantuminen, on pilkottava pienempiin osiin, sillä kehittämispyrkimykset epäonnistuvat todennäköisemmin, mikäli tavoitteet on määriteltä epäselvästi. (Reezigt & Creemers 2005, 418–420.)

Itsearviointien suunnitteluvaiheessa päätetään toimijoiden roolista sekä tehtävien ja vastuiden jakamisesta. Arviointi voidaan vastuuttaa jollekin ryhmälle tai suppeimmillaan vain yhdelle ihmiselle. Joissain kouluissa opettajat voivat toteuttaa itsearviointien, kun taas toisissa itsearviointi voi olla esimerkiksi johtoryhmän tai johtajan vastuulla. Itsearviointeissa voidaan hyödyntää myös ulkopuolisia toimijoita, jolloin suunnitteluvaiheessa päätetään heidän roolistaan itsearviointeissa. (Ks. Reezigt & Creemers 2005, 419; Räisänen & Rönnholm 2006, 54–56.) Isoissa kouluissa itsearviointivastuu voi olla yhdellä ryhmällä, joka vastaa itsearviointeista. Tällöin on vaarana, etteivät itsearviointien perusteet ja tavoitteet saavuta kaikkia opettajia, jolloin muutosprosessi koko organisaation tasolla hankaloituu huomattavasti. Tiedon tulisi olla kaikkien saatavilla, mutta tiedon saaminen ja siihen perehtyminen edellyttävät toisaalta myös omaa aktiivisuutta yhteisön jäseniltä. Vuorovaikutus ja kokonaisuuden hahmottaminen ovat isomman yksikön ongelmia, kun taas pienessä koulussa esimerkiksi kokemusten vaihtaminen onnistuu huomattavasti paremmin, sillä opettajat tapaavat toisiaan useammin kuin isossa koulussa. Vaikka pienissä kouluissa vuorovaikutus olisi toimivaa, työmäärä saattaa olla moninkertainen verrattuna isompaan yksikköön. (Säilä 2000, 138.) ESI-projektissa havaittiin, että opettajien määrä vaikuttaa koulun kehittämispyrkimyksiin, sillä opettajien työtaakka vaikuttaa opettajien motivaatioon osallistua kehittämistoimenpiteisiin. Tämän vuoksi pienemmissä kouluissa kehittämistavoitteet jäivät todennäköisemmin saavuttamatta. (Reezigt & Creemers 2005, 412.)

Suunnittelun seuraavassa vaiheessa päätetään itsearviointikohteista ja siitä, kenelle itsearviointi kohdennetaan. Itsearviointi voidaan kohdistaa esimerkiksi opettajille, opiskelijoille tai vanhemmille. Olennaista on myös se, mitä keneltäkin kysytään. Näin ollen itsearviointikohteet vaikuttavat siihen, kenelle itsearviointi kohdistetaan. Itsearviointikohteet vaikuttavat toisaalta myös siihen, miten tiedot kootaan ja millä menetelmillä. Koulut voivat käyttää itsearvioinnin toteuttamiseen valmiita malleja ja mittareita tai niiden yhdistelmiä tai he voivat suunnitella ne itse. (Ks. Lyytinen 2011, 115.) Oppilaitoksen voi olla houkuttelevaa kerätä tietoa helposti mitattavista osa-alueista, vaikka itsearvioinnin tulisi tuottaa koulun toiminnasta tarpeeksi kokonaisvaltainen kuva ja kohdistua syvällisiin oppimisprosesseihin (MacBeath & McGlynn 2002, 7–9). Kuvaan eri menetelmiä ja mittareita tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Johtamisen on havaittu olevan monissa maissa merkittävä tekijä itsearviointien menestyksessä toimeenpanossa siitä huolimatta, että johtamisen tavat vaihtelevat maiden välillä (Reezigt & Creemers 2005, 417; MacBeath 2008, 385). Rehtorin rooli korostuu etenkin suunnitteluvaiheessa, sillä tavallisimmin rehtori käynnistää itsearviointitoiminnan ja luo sille edellytykset (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 72; Lyytinen 2011, 116). Muutosjohtaminen painottuu oppivan koulun johtamiskulttuurissa, sillä se panee alulle ja vahvistaa muutoshalukkuutta koko työyhteisössä (ks. Fullan 2001b, 141; Lyytinen 2011, 124). Muutostilanteen johtaminen tarkoittaa taitoa ja tahtoa saada asiat tapahtumaan muutostarpeen mukaisesti. Systemaattisen itsearviointikulttuurin luominen ja ylläpitäminen edellyttävät selkeää johtamista, minkä lisäksi johdon aloitteellisuus ja sitoutuminen itsearviointiin on tärkeää, sillä muutosjohtaminen edellyttää tulevaisuuden koulun ja sen haasteiden tunnistamista. (Lyytinen 2011, 116–124.) Johtajan on tärkeää sitouttaa opettajakunta muutokseen, mikä edellyttää vaikutusmahdollisuuksien tarjoamista jo suunnitteluvaiheessa. Opettajien sitoutumisella on havaittu olevan keskeinen merkitys itsearviointiprosessin onnistumisessa, sillä muutokset koskevat heidän opetuskäytäntöjään suuresti. (Reezigt & Creemers 2005, 416; Lyytinen 2011, 124.)

Rehtorin yhtenä tehtävänä on edistää koulun vision toteutumista sekä tarpeen vaatiessa muuttaa koulun suuntaa ja toimia johdonmukaisesti muutostilanteissa. Vision luomiseen osallistuvat kuitenkin sekä rehtori että henkilöstö. (Räisänen & Rönholm 2006, 24.) Yhteisen vision kehittämiseen osallistetaan ihannetapauksessa myös oppilaat sekä heidän vanhempansa (Reezigt & Creemers 2005, 416). ESI-projektissa todettiin, että rehtorin ja opettajien tulee jakaa yhteinen visio kehittämisohjelmien vaikutuksista koulun tavoitteiden saavuttamisessa ja erityisesti niiden vaikutuksista

opettajien rooliin. Tämän laajemman näkökulman huomiotta jättäminen johti siihen, ettei kehittämishajelmilla ollut pitkäkestoisia vaikutuksia koulujen arkeen. Esimerkiksi Alankomaissa oppimistulosten kehittämiseen tähtäävällä projektilla todettiin olleen positiivisia vaikutuksia oppimistuloksiin, mutta nämä vaikutukset vähenivät ulkopuolisten toimijoiden vetäytyttyä kouluista. Alankomaissa opettajat pystyivät välttämään sitoutumisen muutosprosessiin ulkopuolisesta avusta ja opettajien itsenäisestä asemasta johtuen. Myös Suomessa ja Belgiassa luokkahuoneita pidettiin melkein opettajien yksityisalueena. (Wikeley et al. 2005, 403.)

#### **4.2.2 Toteutus itsearviointien kriittisenä vaiheena**

Itsearviointien toteutus riippuu itsearvioinnin lähtökohdista ja tavoitteista, mutta tavoitteisiin voidaan tarvittaessa palata toteutuksen aikana (Reezigt & Creemers 2005, 419–420). Itsearviointimenetelmät vaihtelevat yleensä painotusten mukaan, esimerkiksi kehittämiseen suuntautuva toiminta edellyttää tietynlaisia menetelmiä. Toisaalta eri mallien yhdisteleminen lienee paras vaihtoehto, sillä itsearviointi on monimutkainen kokonaisuus. (Ks. Meuret & Morlaix 2003, 64–65.) Tärkeintä menetelmävalinnoissa on huomioida, millaista tietoa halutaan saavuttaa eli valintojen tulee perustua koulun tavoitteisiin. Suomessa itsearvioinnin toteuttamiselle ei ole olemassa mitään yhteneviä malleja, vaan oppilaitoksen on itse luotava oma itsearviointijärjestelmänsä. Arvioinnin tulisi kuitenkin olla systemaattista, säännöllistä ja monipuolista. (Ks. Rönholm & Räisänen 2005, 11.) Tietoja voidaan kerätä monesta eri näkökulmista, monin eri menetelmin. Arviointitieto voi olla määrällistä tai laadullista, mutta on suositeltavaa käyttää molempia. Oppilaitokset voivat kerätä tietoja esimerkiksi kyselyin, haastatteluin, keskusteluin, testein, kokein tai havainnoinnin avulla. (Räisänen & Vainio 1996, 47.) Janssens ja van Amelsvoort (2008, 22) havaitsivat, että suurimmassa osassa heidän tutkimukseensa osallistuneista kouluista menetelmänä käytettiin ainoastaan tyytyväisyys- tai mielihäpdekyselyjä, mikä johtunee niiden rakentamisen ja käsittelyn helppoudesta. Arvioinnin ei tarvitse välttämättä olla tiettyyn aikaan sidottu, vaan se voi olla osa koulun arkipäivää, jolloin itsearviointi on tapa ja opittu reaktio sekä opettajilla että oppilailla (MacBeath & MacGlynn 2002, 10; Ryan, Chandler & Samuels 2007, 206). Itsearviointi olisi järkevää integroida osaksi opettajien jokapäiväistä työtä, sillä heidän työhönsä kuuluu oppimistulosten sekä opetusmenetelmien arviointi, joiden pohjalta voitaisiin lähteä rakentamaan koko koulun itsearviointia (Ryan et al. 2007, 208–209). Toisaalta systemaattisuuden saavuttamiseksi itsearviointi toteutetaan usein jollain tietyllä menetelmällä.

Itsearviointimallien kehittämisen tarve on suuri Suomessa siksi, että oppilaitokset saavat itse päättää mallinsa ja menetelmänsä arviointinsa toteuttamiseksi (Rönholm & Räisänen 2005, 22–23.) Itsearviointimenetelmien vaikutuksista ei ole saatavilla myöskään kansainvälistä tutkimustietoa, vaikka menetelmien kehittäminen on saanut maailmanlaajuisuutta huomiota (Schildkamp et al. 2009, 86). Valmiiden mallien käyttäminen on mahdollista itsearviointia toteutettaessa, vaikka tutkimuksessa on todettu suomalaisten oppilaitosten käyttävän eniten omaa sovellettua mallia, joka voi olla käytännössä mikä tahansa (Niemi 2005, 15–19; Rinne et al. 2011, 58). Euroopan laatupalkintomalli on yksi laadunhallinnan välineistä, joka on ollut laajassa käytössä sekä julkisella että yksityisellä sektorilla. Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset voivat soveltaa EFQM-mallia omaan toimintakulttuuriinsa sopivalla tavalla. Mallin avulla voidaan arvioida sekä toimintaa että tuloksia, jolloin voidaan tarkastella kokonaisvaltaisesti eri osatekijöiden yhteyksiä toisiinsa. Toimintaa arvioitaessa otetaan huomioon tavoitteiden asettaminen, sovitut toimintatavat, toiminnan arviointi ja kehittäminen, kun taas tulosten arviointi kertoo, ovatko tulokset tavoitteiden mukaisia. (Rönholm & Räisänen 2005, 6–7.) Eräs toinen mahdollinen malli itsearviointiin on julkisen sektorin organisaatioille tarkoitettu laadunarviointityökalu CAF, joka on saanut vaikutteita EFQM-mallista. CAF-mallissa tarkastellaan organisaation toimintatapoja, kuten johtajuutta, strategiaa, toiminnan suunnittelua ja henkilöstöä sekä tuloksia. (Valtiokonttori 2013, 9.) Lukiokoulutukseen on kehitetty oma laadunhallintamalli osana Kuntaliiton hanketta. Mallin perustana käytettiin EFQM- ja CAF-malleja sekä perusopetuksen laatukriteereiden viitekehystä. Laadunhallintamallin arviointialueet kuvaavat rakenteiden ja toiminnan laatua, minkä lisäksi kussakin arviointialueessa on laatukriteerejä. Esimerkiksi yksi johtamisen laatua arvioiva kriteeri on se, onko oppilaitoksella yhteisesti hyväksytty ja selkeästi kirjattu tulevaisuuteen suuntaava strategia. Mallia hyödynnettiin hankkeen aikana neljässä lukiossa, ja sen koettiin auttavan oman toiminnan vahvuuksien ja parantamisalueiden löytämisessä. (Kuntaliitto 2010, 6, 13–16.)

#### **4.2.3 Meta-arviointi vaikuttavuuden edellytyksenä**

Prosessin viimeisessä vaiheessa eli itsearviointin jälkeen on arvioitava sen onnistuneisuutta ja laatua. Tästä käytetään myös nimitystä meta-arviointi ja siinä itsearviointi on arvioinnin kohteena. Meta-arviointia voidaan tehdä sisäisesti (koulut itse) tai ulkoisesti (ulkopuolinen asiantuntija). Itsearviointin arviointia tulisi lähestyä kokonaisvaltaisesti, jotta voitaisiin määritellä, kuinka hyvin ennalta-asetetut tavoitteet on saavutettu. Itsearviointin tulokset tarjoavat palautetta, josta henkilöstö

voi oppia ja ne tuottavat tietoa päätöksenteon tueksi. Toiseksi itsearviointiprosessi voi toimia itsessään oppimisen edistäjänä, jolloin tietämys organisaation perusrakenteista lisääntyy ja samalla näitä rakenteita voidaan kyseenalaistaa. (Goh et al. 2006, 291.) Perusrakenteiden kyseenalaistaminen liittyy Argyrisin ja Schönin double loop -oppimisen käsitteeseen, sillä toista palautelenkkiä hyödyntämällä organisaatio voi arvioida niitä olettamuksia ja normeja, jotka vaikuttavat toiminnan taustalla. Lisäksi meta-arvioinnissa korostuu oppimaan oppiminen (deuterolearning), sillä se tarkoittaa oman oppimisen arviointia ja oppimiseen liittyvien kokemusten hyväksikäyttöä siten, että yksilö tai organisaatio kehittyy omassa oppimisessaan. Tärkeintä on täten se, että oppii ottamaan opikseen ja muuttamaan omaa oppimisestaan, ei niinkään se, mitä oppii. (Argyris & Schön 1978, 66.)

Kehittämistoimenpiteet voivat käynnistyä itsearviointien tulosten arvioimisen jälkeen. Itsearviointien tuottamat tulokset tulisi aina tulkita, sillä pelkkä kehittämistarpeiden kuvaus ei riitä. (Huusko 2008, 133.) Itsearviointien hyödyntäminen ei ole kuitenkaan vain vaihe arviointiprosessissa, vaan arviointitulosten hyödyntämistä tulee pohtia arvioinnin alusta lähtien (Patton 1996). Esimerkiksi suunnitteluvaihe ja tavoitteiden asettaminen heijastuvat arviointien vaikuttavuuteen, sillä tavoitteiden asettajilla on aina jonkinlainen käsitys arvioinnista sekä sen tarkoituksista, jolloin ne vaikuttavat myös arviointien seuraamuksiin. (Korkeakoski 2010, 104.) Kehittämiseen tulisi järjestää ylimääräistä aikaa, jotta opettajilla on mahdollisuus keskustella kehittämisen edellytyksistä ja etenemisestä (Reezigt & Creemers 2005, 418). Schildkampin et al. (2009) tekemässä tutkimuksessa havaittiin, että itsearvioinneilla voi olla myös epäsuoria vaikutuksia esimerkiksi reflektion ja dialogin kasvuun sekä koulun ja luokkahuoneen käytänteisiin. Vähittäisillä opettajien toimintatapojen muutoksilla voi olla pitkällä tähtäimellä positiivisia vaikutuksia myös oppimistuloksiin. Itsearviointien jälkeen tulisi aina pohtia, miten ne ovat vaikuttaneet koulun toimintaan ja mitä tehdään silloin, kun mitään vaikutusta ei ole havaittavissa. Tutkimuksissa on havaittu opettajien saavan eniten muutosta aikaan, mikäli he ovat sitoutuneita siihen, minkä vuoksi oppilaitoksen vaikuttavuutta sekä laatua koskevat kysymykset tulisi kohdistaa ensisijaisesti opettajiin. (MacBeath & McGlynn 2002, 6.) Vaikka rehtori on itsearviointiprosessin toimeenpanija ja vastaa viime kädessä kehittämistoimenpiteiden toteutumisesta, opettajat toteuttavat usein käytännössä halutut muutokset (ks. Reezigt & Creemers 2005, 416).



## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Tutkimusasetelma ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen tavoitteena on siis kartoittaa rehtoreiden näkemyksiä johtamiensa lukioden itsearvioinneista ja erityisesti niiden vaikuttavuudesta. Rehtorit valikoituivat tutkimuksen kohteeksi, sillä heillä on kokonais käsitys oppilaitoksensa itsearvioinneista. Lukiot ovat tutkimuksen kohteena, koska nykypäivänä niiden on tärkeää pyrkiä erottumaan toisistaan esimerkiksi profiloitumalla tiettyihin oppiaineisiin ja toisaalta niiden on myös osoitettava tuloksellisuutensa. Lukiota koskevat uudistukset ja lukioden lakkauttaminen ovat olleet vilkkaan keskustelun kohteena viime vuosina. Rakenteiden uudistushanke ei toteudu suunnitellusti, sillä järjestämis- ja ylläpitämisverkkoa ja järjestämislupia koskeva hallituksen esitys on rauennut eikä koulutuksen järjestäjien tarvitse hakea uusia järjestämislupia, kuten oli aiemmin kaavailtu. Lisäksi eduskunta kumosi toisen asteen koulutusrahoitusta koskeneet muutosesitykset äänestyksessä 2015. Lukiokoulutusta kuitenkin uudistetaan Opetus- ja kulttuuriministeriön sekä Opetushallituksen yhteistyönä Uusi lukio – Uskalla kokeilla -kehittämishojelman avulla syksystä 2016 alkaen. Ohjelman tavoitteena on uudistaa lukiokoulutusta siten, että *”se kykenee vastaamaan myös tulevaisuudessa yhteiskunnallisen kehityksen, uusien tieto- ja taitovaatimusten sekä jatko-opiskelun ja työelämän muutosten asettamiin haasteisiin”*. Opetushallitus käynnistää lisäksi erillisenä hankkeena lukioden kehittämisverkoston toiminnan, jonka tavoitteena on kehittää ja uudistaa lukioden pedagogiikkaa, opiskeluympäristöjä sekä toimintakulttuuria. (OKM 2016.) Lukioissa otettiin 1.8.2016 käyttöön päivitetty opetussuunnitelman perusteet, joiden toteutumisen arviointi lienee yksi keskeisimmistä lukioden arviointikohteista tulevaisuudessa.

Tutkimuksen ensimmäinen tutkimusongelma on:

- **Minkälaisia vaikutuksia itsearvioinneilla on ollut lukioden toimintaan sekä käytäntöihin?**

Tähän liittyviä tutkimuskysymyksiä ovat:

- Mihin koulun toiminnan osa-alueisiin itsearvioinnit ovat vaikuttaneet rehtoreiden mielestä?
- Mitkä tekijät edistävät ja toisaalta haittaavat itsearviointien hyödyntämistä?

Toinen tutkimusongelma on:

- **Miten itsearviointien vaikuttavuus rakentuu lukioissa?**

Toiseen tutkimusongelmaan liittyviä tutkimuskysymyksiä ovat:

- Onko oppilaitoksissa oppivan organisaation piirteitä?
- Mikä merkitys itsearvioinneilla on lukioden organisaatiotasoisessa oppimisessa?
- Minkälainen merkitys lukion sisäisillä ja ulkoisilla toimijoilla on itsearviointien vaikuttavuuden rakentamisessa?
- Miten oppilaitosten itsearviointia voisi kehittää, jotta itsearviointi olisi vaikuttavampaa?

Ensimmäinen tutkimusongelma pyrkii vastaamaan kysymykseen siitä, mitä itsearviointien vaikutukset ovat olleet ja mitkä tekijät ovat olennaisia vaikuttavuuden syntymisessä, kun taas toisen tutkimusongelman tavoitteena on vaikuttavuuden syvällisempi tarkastelu. Tutkimusongelmat ja -kysymykset ovat kuitenkin osittain päällekkäisiä. Oppilaitoksen oppiminen organisaationa on yksi niistä perusteista, minkä vuoksi itsearviointia tehdään, joten osa tutkimuskysymyksistä liittyy siihen. Oppivan organisaation piirteet sisältävät muun muassa osallistavuuden näkökulman, joten se liittyy eri toimijoiden rooliin. Itsearviointien vaikuttavuus muodostuu luvussa 2.1 määritellyistä hyödyntämisestä, laadusta sekä kehittämisestä, joten nämä tekijät olivat tärkeitä kerätyn aineiston analyysissä ja tulosten tulkinnessa. Vaikuttavuuden rakentaminen viittaa yhtäältä toimijoihin, joiden aktiivisuudella on suuri merkitys itsearviointien vaikuttavuuden kannalta. Toisaalta vaikuttavuuden rakentaminen viittaa itsearviointiprosessiin, sillä vaikuttavuus ei synny vain prosessin tuottamina tuloksina, vaan sen rakentaminen on aloitettava jo suunnitteluvaiheessa (esim. Patton 1996). Olennaista on myös se, miten itsearviointia voitaisiin kehittää tulevaisuudessa, jotta se olisi vaikuttavampaa.

Tutkimuksen lähtökohtina toimivat tapaustutkimus ja monimenetelmällinen lähestymistapa, joiden avulla tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä pyritään saamaan tarkempi, syvällisempi kuva (Teddlie & Tashakkori 2003, 16; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 197). Survey-tutkimusta kannattaa hyödyntää silloin, kun pyritään vastaamaan kuka-, mitä-, missä-, kuinka monta- ja kuinka paljon -kysymyksiin, kun taas tapaustutkimus keskittyy miten- ja miksi-kysymyksiin (Yin 2009, 9). Tämän vuoksi keräsin pro gradu -tutkielmani aineiston määrällisen osan kyselylomakkeella ja laadullisen osan haastatteluilla. Aineistojen vuorovaikutuksellisen luonteen vuoksi tutkimusongelmiin ja -kysymyksiin pyrittiin samaan vastaus molemmilla aineistoilla. Etenkin haastatteluja voidaan pitää yksit-

täisinä tapauksina, vaikka toisaalta kyselylomakeaineiston koon ja tutkimusilmiön luonteen huomioiden myös määrällisessä osassa on tapaustutkimuksen piirteitä. Tutkimusongelmat ja -kysymykset ovat kuitenkin osittain päällekkäisiä, sillä ideana oli syventää tutkimusilmiötä kartoittavaa ja kuvailtavaa kyselylomakeaineistoa haastatteluilla. Siten esimerkiksi tutkimuskysymys itsearviointien hyödyntämistä edistävistä ja haittaavista tekijöistä kohdistui kyselylomakkeessa mitä-, kuinka paljon- ja kuinka monta -kysymyksiin, kun taas haastatteluissa mielenkiinto kohdistui siihen, miksi rehtorit pitivät jotain asiaa ongelmallisena itsearviointia tehtäessä.

Kyselylomakkeen tarkoituksena oli kartoittaa aihetta hahmottelemalla sen ääriviivoja ja paikantaa aineiston analyysin kautta tutkimuskysymysten kannalta oleellisia teemoja, jotka kaipasivat syvällisempää tarkastelua (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 197). Kyselylomakkeessa oli mahdollista kysyä mielipiteitä ja kokemuksia yleisellä tasolla, kun taas haastattelujen avulla oli mahdollista saada tietoa yksittäisten lukioden itsearviointiprosesseista ja siitä, miten ne etenevät koulun arjessa. Haastattelu sopii tutkimuksen menetelmäksi myös siitä syystä, että itsearviointiin liittyy oleellisesti reflektio ja kokemuksellisen oppimisen idea, jotka oli mahdollista ottaa paremmin huomioon haastatteluiden avulla. Aineiston olisi voinut kerätä myös toisinpäin, sillä aihetta ei ole tutkittu juuri lainkaan ja siten haastattelut olisivat voineet toimia tavallaan kyselylomakkeen ennakkohaastatteluina. Päätin kuitenkin tehdä ensin kyselylomakkeen ja sen jälkeen haastattelut, jotta voisin hyödyntää saamaani kyselylomakeaineistoa haastatteluissa ja kysyä sen pohjalta rehtoreilta kysymyksiä.

Päätin ottaa tutkimukseen mukaan nuorten lukiokoulutusta tarjoavia oppilaitoksia, joita oli tutkimushetkellä 309 kappaletta. Aikuiskoulutusta tarjoavat lukiot rajautuivat tutkimuksen ulkopuolelle niiden erilaisten painotusten vuoksi. Kyselylomake oli mahdollista tehdä vain suomen kielellä, joten tutkimuksessa oli mukana vain suomenkielisiä lukioita. Yksityiset oppilaitokset on myös rajattu tutkimuksen ulkopuolelle, sillä tarkoituksena oli tutkia julkisen sektorin oppilaitoksia. Otin Kansalliseen koulutuksen arviointikeskukseen yhteyttä ennen kyselylomakkeen lähettämistä varmistaakseni, ettei tutkimukselle ollut mitään estettä. Olisi ollut mahdollista poimia kohdejoukosta jollain otantamenetelmällä tietty määrä lukioita, mutta koska tavoitteena oli saada noin sata vastausta eli noin kolmannes lukioista, lähetin kyselylomakkeen kaikkiin suomenkielisiin päivälukioihin selvitettyäni rehtoreiden yhteystiedot. Lähetin kyselylomakkeen rehtoreille sähköpostitse Tampereen yliopiston e-lomake -järjestelmän kautta. Kyselylomakkeen lähettämisen jälkeen ilmeni, että joihinkin kuntiin on oltava tutkimuslupa, mikäli tutkimuksen kohteena on useampia oppilaitoksia kyseisistä kunnista.

Tutkimuslupien hakemisen työläyden ja kustannukset huomioiden niitä ei ollut mahdollista hakea tässä tutkimuksessa. Täten näiden kuntien lukiot rajautuivat tutkimuksen ulkopuolelle.

## 5.2 Tapaustutkimus

Tutkimuksessa on tapaustutkimuksen piirteitä siitä huolimatta, että siinä on mukana monia lukioita. Tapaustutkimus on käsitteenä hyvin monisyinen, sillä sitä voidaan tehdä monella eri tavalla. Luonteenomaista sille on kuitenkin se, että yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevista tapauksista pyritään saamaan yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa. Tapaustutkimuksessa käsiteltävä aineisto muodostaa täten jonkinlaisen kokonaisuuden, eli tapauksen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 134; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190.) Tapaustutkimusta voidaan tehdä sekä kvantitatiivisin että kvalitatiivisin menetelmin, mutta se ei ole vain aineistonkeruun tekniikka, sillä siinä voidaan käyttää erilaisia tiedonkeruun ja -analyysin tapoja. Tapaustutkimuksen vahvuutena voidaankin pitää sen kokonaisvaltaisuutta, monipuolisuutta ja joustavuutta sekä parhaimmillaan teorian ja empirian välistä vuoropuhelua. Lisäksi sen avulla voidaan pureutua tutkimusongelmiin käyttämällä useita eri menetelmiä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 191, 198) Toisaalta tapaustutkimusta on kritisoitu tieteellisen tarkkuuden puutteesta, mikä johtuu osittain tapaustutkimukseen liittyvän metodologisen kirjallisuuden vähyydestä. Toisena tapaustutkimuksen ongelmana pidetään yleistettävyyden puutetta, sillä yksittäistapauksen yleistämistä ei pidetä mahdollisena. Tapaustutkimuksen yhteydessä puhutaan teoreettisesta tai analyttisestä pikemmin kuin tilastollisesta yleistämisestä, jolloin ei puhuta yleistämisestä populaatiota eli tutkimuksen kokonaisjoukkoa koskien. (Yin 2009, 14–15.) Teoreettisessa yleistämisessä aineistosta tehdyt tulkinnot ovat keskeisellä sijalla. Yksittäisten tapausten tutkimiseen liittyy yleensä jonkinlainen yleistettävyyden tavoite, sillä taustalla on usein pyrkimys ymmärtää ihmisen toimintaa yleisemmin tutkimalla esimerkiksi tiettyyn ihmisyhteisöön kuuluvia tapauksia. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 194.) Näin on myös tässä tutkimuksessa, vaikkei kvantitatiiviselle tutkimukselle tyypilliseen tilastolliseen yleistämiseen ole perusteita, sillä aineisto ei ole edustava otos perusjoukosta (ks. esim. Karjalainen 2010, 30).

Tässä tutkimuksessa etenkin haastatteluja voidaan pitää yksittäisinä tapauksina, sillä ne ovat yksityiskohtaisempia kuvauksia kyseisten lukiodien itsearviointiprosesseista. Pyrin haastattelujen avulla

saamaan intensiivisempää ja syvällisempää tietoa itsearvioinneista sekä niiden vaikuttavuudesta lukioissa. Koska haastattelut muodostuvat yksittäisistä tapauksista, niiden yleistäminen koko perusjoukkoa koskeviksi ei ole mielekäs. Tutkimuksen teon aikana kävi selväksi, että kaikilla lukioilla on oma toimintakulttuurinsa ja yksilöllinen konteksti, missä ne toimivat. Vaikka lukiokoulutusta koskevat yhtäältä esimerkiksi samat lait ja asetukset sekä opetussuunnitelman perusteet, niiden toisista poikkeavat toimintakulttuurit tekevät niistä omaleimaisia. Lukuisissa lähteissä korostetaan oppilaitosten toimintakulttuurien huomioimista arvioinnista puhuttaessa ja siksi niiden huomioon ottaminen on tärkeää tässäkin tutkimuksessa. Esimerkiksi Reezigt ja Creemers (2005, 416) painottavat, että oppilaitosten yksilöllisyyden huomioiminen on äärimmäisen tärkeää, sillä itsearviointien tavoitteet eivät ole samat kaikilla kouluilla ja ne riippuvat koulujen sisäisestä kulttuurista sekä koulun kehitymisasteesta. Lisäksi on muistettava, että lukioilla on hyvin erilaiset itsearviointikäytännöt ja käytäntöjen vakiintumisen aste vaihtelee huomattavasti. Koska arviointia koskevassa laissa (Lukiolaki 33/2003) ei määritellä tiettyjä menetelmiä itsearvioinnin toteuttamiseksi, lukiot saavat itse päättää toteutuksesta.

Tapauksen valikoituminen tutkimukseen riippuu monesta tekijästä, muun muassa sattuma ja valittavan tapauksen saatavilla olo voivat vaikuttaa tapauksen valintaan. Olennaista tapaustutkimusta tehtäessä on valittavan tapauksen valintakriteerit, eli se miksi juuri kyseinen tapaus on valittu tutkimukseen. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190–193.) Tässä tutkimuksessa haastateltaviksi valikoitui kuusi rehtoria niistä 25:stä rehtorista, jotka jättivät yhteystietonsa kyselylomakkeeseen (ks. LIITE 1). Kyseisten kuuden rehtorin valitsemisen perusteina olivat lukion koko, lukion sijainti sekä saavutettavuus. Valittavien lukioiden sijaintikuntiin tuli olla suhteellisen vaivatonta matkustaa esimerkiksi matkustuskustannukset huomioiden. Pyrin valitsemaan rehtoreita eri alueilta (Pohjois-Suomi, Keski- ja Länsi-Suomi, Itä-Suomi sekä Etelä-Suomi) ja eri kokoisista lukioista. Kerron tarkemmin haastatteluun valitsemistani lukioista luvussa 5.5.

### **5.3 Mixed methods -lähestymistapa ja menetelmätriangulaatio**

Mixed methods -tutkimuksen teoriaa ja käytäntöä voidaan pitää nousevana tutkimussuuntauksena. Tutkimusperinne on kuitenkin vanha siinä mielessä, että tällaista tutkimusta on tehty jo pitkään, mutta tutkimusmenetelmänä tai paradigmana se on varsin nuori. Mixed methods -tutkimuksesta

on alettu puhua kolmantena tutkimussuuntauksena tai paradigmana kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen rinnalla. (Hesse-Biber 2010a, 415.) Pragmatismia pidetään mixed methods -tutkimuksen taustalla vaikuttavana paradigmana, sillä sille on luonteenomaista pyrkimys ottaa huomioon monia näkökulmia, asetelmia sekä lähtökohtia ja kunnioittaa sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen tutkimukseen liittyviä näkökulmia. Tällaista lähestymistapaa tutkimukseen on kuvailtu eri termeillä, mutta *mixed methods research* on niistä suosituin. Toisaalta methods -sanon käyttäminen voi olla harhaanjohtava, sillä se viittaa menetelmiin. Termin laajempi ymmärtämys ottaa huomioon, että menetelmien yhdistämisellä voidaan tarkoittaa aineistonkeruumenetelmiä (kuten kyselyt, haastattelut), tutkimusmenetelmiä (kokeet, etnografia) ja niihin liittyviä filosofisia kysymyksiä (ontologia, epistemologia). (Johnson, Onwuegbuzie & Turner 2007, 112–113, 118.) Tässä tutkimuksessa käytetään mixed methods -tutkimuksen ohella termiä monimenetelmällinen lähestymistapa.

Teddlien ja Tashakkorin (2003, 3–4) mukaan mixed methods -tutkimus on yhä murroksessa, sillä tutkijat eivät ole samaa mieltä kaikista siihen liittyvistä näkökohdista. Vaikka tutkijat ovat hyödynneet monimenetelmällistä lähestymistapaa tutkimuksissaan 1900-luvulta lähtien, vasta "paradigmojen sodaksi" kutsuttu aikakausi nosti esille kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten menetelmien yhteensopivuuteen liittyviä kriittisiä näkökulmia, joiden mukaan niiden yhdistäminen on mahdotonta kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen perustavaa laatua olevien erojen vuoksi. (Emt. 4–5; Denzin 2010; 420.) Tällaiset vastakkainasettelut perustuvat taustafilosofioiden ja niiden sisältämien ihmiskäsitysten välisiin eroavaisuuksiin. Toisaalta toisen näkökulman mukaan kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen yhdistäminen on mahdollista ilman, että niiden taustalla vaikuttavia filosofisia periaatteita rikotaan. (Teddlie & Tashakkori 2003, 17–18.) Mixed methods -paradigman ontologisten lähtökohtien mukaan yhden menetelmän käyttämisen nähdään tuottavan osittaista, puolueellista ja epätäydellistä ymmärrystä tutkimuskohteesta. Epistemologiset lähtökohdat puolestaan perustuvat pragmaattiselle näkemykselle menetelmien yhdistämisestä, jotta ilmiötä voidaan todella ymmärtää ja tehdä oikeutta sen eri puolille. (Cohen, Manion & Morrison 2011, 116.)

Ihmistieteellisen tutkimuksen tavoitteena on ihmisen käyttäytymisen ja kokemusten moninaisuuden ymmärtäminen, joten eri tutkimusstrategioita yhdistämällä pystytään laajentamaan tutkimuksen ulottuvuuksia ja saamaan kokonaisvaltaisempi kuva ihmisen käyttäytymisestä sekä kokemuksista (Morse 2003, 189). Tutkimusmetodologioiden yhdistämisen lähtökohtana olikin alun perin aja-

tus siitä, että niillä on omat vahvuutensa ja heikkoutensa, jotka voidaan ratkaista yhdistämällä laadullista ja määrällistä tutkimusta (Erzberger & Prein 1997, 142). Näin ollen mixed methods -tutkimuksella pyritään tekemään täsmällisempiä päätelmiä tutkittavasta ilmiöstä esimerkiksi yhdistämällä tapaustutkimus ja survey-tutkimus. Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen on katsottu eroavan siinä, minkä tyyppisiin kysymyksiin niillä pyritään vastaamaan. Mixed methods -tutkimuksen etu on siinä, että sillä pystytään vastaamaan eri tyyppisiin tutkimuskysymyksiin, jolloin teoriaa voidaan sekä vahvistaa että muodostaa samassa tutkimuksessa. Tällaisella lähestymistavalla pyritään täten saamaan tutkimuskohteesta yhtäältä syvällisempi kuva ja toisaalta lisäämään tutkimuksen leveyttä. On mahdollista, että tutkimuksen laadulliset ja määrälliset osat johtavat ristiriitaisiin tuloksiin, mitä on pidetty monimenetelmällisen lähestymistavan heikkoutena. Toisaalta ristiriitaiset tutkimustulokset voivat johtaa käsitteellisen viitekehyksen tai laadullisten ja määrällisten komponenttien taustalla vaikuttavien olettamusten uudelleen arvioimiseen. (Teddle & Tashakkori 2003, 16.)

Mixed methods -tutkimuksen yhteydessä puhutaan triangulaatiosta, mikä nimensä mukaisesti viittaa mittaamiseen ja tutkimiseen eri positioista tai pisteistä. Yksinkertaistettuna triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten menetelmien, aineistojen ja/tai teorioiden käyttöä samassa tutkimuksessa. (Erzberger & Prein 1997, 143; Eskola & Suoranta 1998, 68.) Triangulaatiolla pyritään saamaan tutkittavasta kohteesta rikkaampi kuva tutkimalla sitä eri näkökulmista, esimerkiksi sekä laadullisin että määrällisin menetelmin. Triangulaatiolla voidaan pyrkiä varmistamaan, etteivät tutkimustulokset ole sattumanvaraisia, eli johdu esimerkiksi käytetystä menetelmästä. Näin ollen triangulaatiolla pyritään kohottamaan tutkimuksen luotettavuutta osoittamalla, että samat tulokset saadaan eri menetelmillä. (Cohen et al. 2011, 195–196.) Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on menetelmätriangulaatio, jolla tarkoitetaan useiden aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmien käyttämistä samassa tutkimuksessa. Aineistotriangulaatiosta puhutaan silloin, kun tutkimuksessa käytetään useita eri aineistoja tai esimerkiksi kyselylomakkeessa käytetään sekä avoimia että strukturoituja kysymyksiä ja tutkijatriangulaatiosta vastaavasti silloin, kun tutkimusta on tekemässä useampi tutkija. Lisäksi tutkimusaineistoa voidaan tulkita useilla eri teorioilla, jolloin puhutaan teoriatriangulaatiosta. (Eskola & Suoranta 1998, 69-70; Johnson & Turner 2003, 298.)

Yksi päämäärä määrällisten ja laadullisten menetelmien yhdistämisessä on siis tutkimuksen luotettavuuden kohottaminen ja aikaisempien tutkimustulosten vahvistaminen. Toinen lähestymistapa triangulaatioon lähtee siitä oletuksesta, että määrälliset ja laadulliset tutkimusmenetelmät eivät

tutki samaa todellisuutta, minkä vuoksi tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan kokonaisvaltaisempi kuva yhdistämällä eri tutkimusotteita ja -menetelmiä. Tällöin lähestytään triangulaation käsitteen alkuperää, jonka mukaan määrällisillä ja laadullisilla menetelmillä voidaan tutkia todellisuuden eri puolia tai tasoja. Tällaisen triangulaatiota hyödyntävän tutkimuksen lähtökohta on se, ettei määrällisen ja laadullisen tutkimuksen yhdistäminen tuota yhtä kuvaa todellisuudesta, vaan erilaiset tutkimustulokset tulisi yhdistää eräänlaiseksi palapeliksi, jotta voidaan tuottaa adekvaatti kuva todellisuudesta. Tätä näkökulmaa kutsutaan komplimentaarisuudeksi, jolla tarkoitetaan empiiristen löydösten yhdistämistä ennen tutkimuksen aloittamista muodostettujen teoreettisten olettamusten avulla. Ensimmäinen lähestymistapa pyrkii vahvistamaan aiemmin saatuja tutkimustuloksia, kun taas jälkimmäinen lähestymistapa lähtee liikkeelle siitä olettamuksesta, ettei kumpikaan metodologinen traditio voi tarkastella todellisuutta itsessään, vaan vain sen tiettyjä puolia, jotka on yhdistettävä. Ajatus triangulaation takana on se, että tutkijan havainnoidessa tutkittavaa kohdetta kahdesta näkökulmasta, hän saa kohteesta kolmiulotteisen kuvan yhdistämällä kaksi toisiaan täydentävää kaksiulotteista kuvaa. Ajatus siitä, että määrälliset ja laadulliset tutkimustulokset liittyvät aina yhden tutkimuskohteen eri puoliin ei kuitenkaan tarkoita automaattisesti sitä, että ne muodostavat yhtenäisen kuvan. Tutkimustulokset voivat tuottaa selittämättömiä eroavaisuuksia, mikä voi johtaa aiempien teoreettisten olettamusten hylkäämiseen. Toisaalta teoreettisten olettamusten hylkääminen voi johtaa uusien hypoteesien tai teorioiden muodostamiseen. Triangulaatio tarjoaa mahdollisuuden arvioida tiedon validiutta aineistonkeruun aikana ja sitä voidaan myös pitää yhtenä askeleena käytettyjen teorioiden validoimisen prosessissa. (Erzberger & Prein 1997, 143–146.)

Yleisiä sääntöjä triangulaation hyödyntämisestä ei voida muodostaa, sillä tietyissä tapauksissa on järkevää muodostaa hypoteeseja laadullisen aineiston pohjalta ja sen jälkeen testata niitä käyttämällä määrällisiä menetelmiä. Toisinaan määrällisestä aineistosta saatuja tutkimustuloksia voidaan esimerkiksi pyrkiä syventämään laadullisin menetelmin. (Erzberger & Prein 1997, 153.) Tässä tutkimuksessa on käytetty jälkimmäistä tapaa, sillä itsearviointien vaikuttavuutta koskevaa tutkimusta ei ole juuri saatavilla ja siksi oli perusteltua kartoittaa aihetta aluksi kyselylomakeaineistolla, jonka jälkeen pyrkimyksenä oli syventää saatua aineistoa haastattelujen avulla.



## 5.4 Aineistonkeruu

Tein kyselylomakkeen kysymykset perusteellisen teoriaan tutustumisen jälkeen ja käytin kysymysten pohjana esimerkiksi Euroopan laatupalkintomallin kysymyksiä (Räisänen & Rönholm 2006) sekä koulutuksen paikalliseen arviointiin liittyvää selvitystä (Niemi 2005). Lisäksi nostin teoriasta keskeisiä itsearviointiin liittyviä teemoja sekä tutkimuksissa havaittuja itsearviointien vaikuttavuuteen liittyviä tekijöitä. Lähetin sähköisen kyselylomakkeen saateviestineen lukioiden rehtoreille lokakuun lopussa 2014. Pyrin valitsemaan sellaisen ajankohdan, mikä ei olisi liian lähellä loma-aikoja tai esimerkiksi ylioppilaskirjoituksia. Vastausaikaa oli kaksi viikkoa ja noin puolivälissä lähetin rehtoreille muistutusviestin. Tavoitteena oli saada sata vastausta, mikä olisi mahdollistanut vaativimpien analysointimenetelmien käyttämisen sekä yleistettävämmän tiedon saamisen. Sain vastauksia yhteensä 57, joista yksi vastasi vain avoimiin kysymyksiin. Tutkimukseen vastasi täten noin viidennes tutkimuksen kohteena olleista rehtoreista. Kyselylomakkeen lopussa oli osio, johon rehtorit saivat jättää sähköpostiosoitteensa, mikäli olivat halukkaita osallistumaan tutkimuksen toiseen vaiheeseen. Peräti 25 rehtoria antoi suostumuksensa haastatteluun, mikä oli reilusti yli tarvittavan määrän.

Rehtorit saattavat olla melko vaikeasti tavoitettava ryhmä, sillä heille tulee paljon kaikenlaisia kyselyjä ja tutkimuspyyntöjä, mitkä saattavat vähentää vastaushalukkuutta (ks. Rinne et al. 2011). Lisäksi rehtorit ovat hyvin kiireisiä ja hoitavat monenlaisia tehtäviä. On mahdollista, että kyselyyn vastasi sellaisia rehtoreita, jotka ovat erityisen kiinnostuneita arviointiin liittyvistä kysymyksistä tai jotka ovat erityisen perehtyneitä itsearviointiin. Näin ollen saattaa olla, että jotkut sellaiset rehtorit ovat jättäneet vastaamatta, joiden oppilaitoksissa itsearviointitoiminta ei ole niin vakiintunutta. Muutama rehtori ilmoitti, ettei heillä ole aikaa vastata kyselyyn tai koulun toiminta on pientä tai lakkaamassa kokonaan, joten he eivät voi osallistua tutkimukseen. Osa rehtoreista on voinut lisäksi jättää vastaamatta siitä syystä, että kyselyyn vastaaminen edellytti kirjautumista lomakkeelle tunnuksella ja salasalla. Pelkän linkin lähettäminen sähköpostitse olisi kuitenkin tuottanut melko paljon lisätyötä. Lisäksi muistutusviestin pystyi lähettämään Tampereen yliopiston e-lomake -järjestelmän kautta, jolloin viesti meni vain niille, jotka eivät olleet siihen mennessä vastanneet.

Kyselylomakkeen alussa oli ytimekäs kuvaus siitä, mitä itsearvioinnilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa. Tästä huolimatta on mahdollista, että rehtorit ymmärtävät itsearvioinnin eri tavoin, sillä koulujen käytännöt saattavat poiketa huomattavasti toisistaan, joten myös käsitykset itsearvioinnista

lienevät vaihtelevia. Pyrin kuitenkin varmistamaan itsearviointi-käsitteen määrittelyllä ja tutkimuksen kuvauksella sen, että rehtorit ymmärsivät, mitä itsearvioinnilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa. Perustiedoissa kysyttiin koulun opiskelijamäärää, henkilöstön määrää, koulun sijaintikunnan maakuntaa sekä asukaslukua, joista viimeksi mainitussa oli valmiit vastausvaihtoehdot (ks. LIITE 1). Taustatietoihin kuuluivat myös kysymykset siitä, kuinka usein itsearviointeja tehdään, miten itsearviointi järjestetään sekä käytetäänkö koulussa jotain tiettyä arviointimallia- tai menetelmiä itsearvioinnin toteuttamiseksi. Kyselylomakkeen toisessa osiossa oli kolme kysymystä itsearviointien vaikutuksista ja hyödyntämisestä. Ensimmäinen kysymys koski sitä, mihin koulun toiminnan osa-alueisiin itsearvioinnit ovat vaikuttaneet. Rehtorit vastasivat kysymystä kuvaaviin osa-alueisiin asteikolla 1 (eivät ole vaikuttaneet lainkaan) - 5 (ovat vaikuttaneet erittäin paljon). Kyseessä on siis Osgood-asteikko, jossa ääripäinä ovat esimerkiksi vastakkaiset adjektiivit, mutta jossa yksittäisille numeroille ei esitetä verbaalista sisältöä (Jokivuori & Hietala 2007, 117). Toinen kysymys koski itsearviointien hyödyntämistä edistäneitä tekijöitä ja kolmas kysymys itsearviointien hyödyntämistä haitanneita tekijöitä, joissa oli sama asteikko 1 (eivät ole edistäneet/haitanneet lainkaan) - 5 (ovat edistäneet/haitanneet erittäin paljon). Kyselylomakkeen kolmannessa osiossa oli 25 väittämää, joissa käytin viisiportaista Likert-asteikkoa, joka muodostui seuraavasti: 1 täysin eri mieltä, 2 jossain määrin eri mieltä, 3 ei samaa eikä eri mieltä, 4 jossain määrin samaa mieltä ja 5 täysin samaa mieltä. Viimeisessä osiossa oli avoin kysymys siitä, miten rehtorit kehittäisivät itsearviointeja tulevaisuudessa.

Valitsin kuusi rehtoria haastateltavaksi kyselylomakkeessa suostumuksensa antaneista rehtoreista ja toteutin haastattelut tammi- ja helmikuun 2015 aikana. Lukiot sijaitsivat eri puolilla Suomea ja olivat opiskelijamääriltään erikokoisia. Matkustin haastattelemaan rehtoreita lukioden sijaintipaikkakunnille ja haastattelin heitä heidän työhuoneissaan tai muissa koulun tiloissa. Olin analysoinut kyselylomakkeella saamaani aineistoa ennen haastattelua ja poiminut sieltä keskeisiä ja myös ristiriitaisilta vaikuttavia asioita, kuten ulkopuolisen tuen merkityksen itsearvioinneille. Teemahaastattelu sopi tutkimuksen tarkoitukseen parhaiten, sillä kokemuksellisuuden huomioonottaminen edellytti jonkinasteista menetelmän joustavuutta. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu-tyyppi, jossa aihepiirit tai teema-alueet on määritelty ilman kysymysten tarkkaa muotoa tai järjestystä (Hirsjärvi et al. 2009, 208). Teemojen käyttäminen haastattelussa tuo tutkittavien äänen kuuluviin, sillä teemahaastattelu huomioi ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamiensa merkitysten tärkeyden sekä sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2008,

48). Olin tehnyt valmiiksi kysymyksiä laajempiin teemoihin liittyen ja esitin haastateltaville paikoitellen myös lisäkysymyksiä varmistuakseni siitä, että olin ymmärtänyt heidän näkemyksensä tai silloin, kun halusin lisätietoa jostain asiasta. En esittänyt teemoihin liittyviä kysymyksiä samassa järjestyksessä, vaan haastattelun kulun mukaan. Haastattelut olivat kestoaltaan 24–100 minuuttia haastateltavasta riippuen ja nauhoitin ne litterointia varten. Lähes kaikki haastattelut olivat keskustelevia luonteeltaan, vaikka ne etenivät ennalta määriteltyjen teemojen pohjalta. Pääsin osallistumaan yhdessä haastattelussa rehtorin ja oppilaskunnan hallituksen väliseen keskusteluun itsearviointeista, mikä auttoi kyseisen lukion tilanteen hahmottamista, joskaan en litteroinut kokousta.

Haastattelurungon (ks. LIITE 2) muodostin kyselyssä nousseiden keskeisten teemojen pohjalta ja se pysyi suunnilleen samana haastattelujen ajan, sillä runko vaikutti toimivalta. Kysyin ensimmäisissä haastatteluissa rehtoreilta kaikki apukysymykset, mutta haastatteluiden edetessä ja varmuuden kasvaessa pystyin hahmottamaan paremmin, olinko jo saanut vastauksen johonkin kysymykseen aiemmin teeman tai kysymyksen kohdalla. Haastattelut alkoivat tutkimuksen ydinteemalla, eli itsearviointien vaikuttavuuteen liittyvällä kysymyksellä. Etenkin kaksi viimeistä teemaa muodostin kyselyn tulosten pohjalta, sillä ulkopuoliseen tukeen liittyvät kysymykset olivat ristiriitaisia ja siksi mielenkiintoisia. Monissa itsearviointien kehittämistä koskevan avoimen kysymyksen vastauksessa nousi esille toive yhtenäisestä itsearviointijärjestelmästä. Lisäksi jotkut rehtorit toivoivat suunnitelmallisempaa ja järjestelmällisempää itsearviointia, joten oli kiinnostavaa kysyä haastateltavilta, olisiko esimerkiksi yhtenäinen itsearviointijärjestelmä tarpeellinen tästä näkökulmasta katsottuna.

## 5.5 Aineiston analysointi

Analysoin kyselylomakeaineiston IBM SPSS Statistics 24 -ohjelmistolla, jonka käyttämiseksi hyödynsin ohjelmistosta tehtyjä oppaita ja ohjeita (KvantiMOTV; Nummenmaa 2007; Karjalainen 2010; Pallant 2013). Aluksi taustekijöitä oli luokiteltava eri luokkiin ristiintaulukointien mahdollistamiseksi.

**Taulukot 1–3: Lukioiden taustatiedot, n = 56**

Lukioiden opiskelijamäärät	%
–99	27 %
100–299	44 %
300–499	16 %
500–	13 %
yhteensä	100 %

Sijaintikunnan asukasluku	%
alle 4000	12 %
4000–9999	18 %
10000–24900	37 %
25000–99999	23 %
yli 100000	10 %
yhteensä	100 %

Maantieteellinen sijainti	%
Etelä-Suomi	12 %
Itä-Suomi	16 %
Lounais-Suomi	10 %
Länsi- ja Sisä-Suomi	32 %
Pohjois-Suomi	18 %
Lappi	12 %
yhteensä	100 %

Luokittelin opiskelijamäärät Opetushallinnon tilastopalvelusta saatavan lukiokoulutuksen järjestäjä- ja oppilaitosverkkoa kuvaavan tilaston mukaan. Valitsin tilaston tutkimusajankohdan mukaan vuodelta 2014 ja suodatin tiedot vastaamaan tutkimuksen kohteena olleita lukioita, joten siinä oli mukana suomenkieliset nuorten lukiokoulutusta järjestävät oppilaitokset. Yhdistin pienimmät ja suurimmat luokat tiedon tiivistämiseksi. Aineistossa opiskelijamäärät vaihtelivat 15–800 välillä, alle sadan oppilaan lukioita oli vastanneista reilu neljännes, mikä vastaa melko hyvin Opetushallinnon tilastoa (29 %). 100–299 oppilaan lukioita on aineistossa suhteellisesti hiukan enemmän, reilu 40 prosenttia, kun Opetushallinnon tilastossa vastaava määrä on 36 prosenttia. 300–499 oppilaan lukioita on suunnilleen sama määrä, kun taas yli 500 oppilaan lukioita hieman vähemmän kuin Opetushallinnon tilastossa (18 %). Koulun sijaintikunnan asukasluku vaihteli alle 4000 asukkaan kunnista yli 100 000 asukkaan kuntiin. Suurin osa vastanneista lukioista sijaitsi keskisuurissa tai suurehkoissa kunnissa. Maakunnat on jaoteltu aluehallintovirastojen mukaiseen maantieteelliseen sijaintiin. Eniten vastanneita oli Länsi- ja Sisä-Suomesta, mitä selittänee alueen laajuus. Esimerkiksi Pirkanmaalta ja Etelä-Pohjanmaalta oli paljon vastaajia. Aliedustettuna on Etelä-Suomi, mitä voi selittää esimerkiksi se, että alueen lukioihin kohdistuu paljon tutkimuksia ja vastaushalukkuus on siksi vähäistä. Kyselyssä kysyttiin myös, kauanko rehtori on toiminut virassaan. Ohessa tätä jakaumaa kuvaava taulukko, josta ilmenee, että neljäsosa vastaajista oli toiminut rehtorin virassa alle viisi vuotta ja yli puolet vastaajista alle 13 vuotta. Lyhin aika virassa oli kolme kuukautta (kolme rehtoria) ja pisin lähes 40 vuotta.

**Taulukko 4: Vastaajien työvuodet rehtorina, n = 56**

Vuodet rehtorina	%
alle 5 vuotta	25 %
5–12 vuotta	30 %
13–20 vuotta	27 %
yli 20 vuotta	18 %
yhteensä	100 %

Itsearviointien useutta koskeva kysymys oli avoin, sillä vastausvaihtoehtoja olisi ollut vaikea muodostaa siten, että kaikki vastaajat ymmärtävät ne samalla tavalla. Luokittelin vastaukset seuraavasti:

**Taulukko 5: Kuinka usein lukioissa tehdään itsearviointeja, n = 56**

Kuinka usein itsearviointeja tehdään	%
Vuosittain	43 %
Osin jaksottain, osin vuosittain	12 %
Muutamia kertoja vuodessa	20 %
Vähintään kuukausittain	25 %
yhteensä	100 %

Rehtoreiden vastausten perusteella näyttää siltä, että joissakin oppilaitoksissa eri osa-alueita arvioidaan eri ajankohtina ja tosia osa-alueita arvioidaan useammin kuin toisia. Yli puolet rehtoreista mainitsi, että itsearviointia tehdään pääasiassa lukuvuosittain. Näistä pieni osa oli sellaisia, joissa tehdään vuosittain tehtävän kattavamman itsearvioinnin lisäksi pienempiä itsearviointeja useammin aiheesta riippuen ja tarpeen mukaan. Yksi rehtoreista vastasi, että itsearviointia tehdään joka toinen vuosi, hänet on sijoitettu luokittelussa vuosittain-kategoriaan. Viidesosassa lukioista itsearviointia tehdään muutaman kerran vuodessa, pääasiassa jaksottain. Neljäsosassa lukioista itsearviointia tehdään vähintään kuukausittain, näistä seitsemässä lukiossa itsearviointia tehdään vähintään viikottain. Kaksi rehtoreista vastasi, että itsearviointeja tehdään päivittäin jossain muodossa. Tässä kohtaa on syytä huomata, että rehtoreiden käsitykset itsearvioinneista voivat vaihdella siten, että jotkut pitävät esimerkiksi päivittäin tapahtuvia opettajien itsearviointeja tai keskusteluja osana oppilaitostasoisia itsearviointeja, kun taas osa ei ole välttämättä ottanut niitä lukuun vastatessaan.

Seuraava taustakysymys koski sitä, miten itsearviointi järjestetään oppilaitoksessa. Itsearvioinnin järjestämisen voi katsoa ilmentävän koulun itsearviointikulttuuria, sillä siihen liittyy muun muassa se, osallistuvatko esimerkiksi opettajat ja opiskelijat itsearvioinnin toteuttamiseen. Noin neljäsosassa lukioista toimii jonkinlainen ryhmä tai tiimi, joka vastaa itsearvioinnin toteuttamisesta. Joissain lukioissa arviointi on yhden itsearviointivastaavan tai -koordinaattorin vastuulla (kuusi vastaajaa). Muutamassa lukiossa itsearviointi on rehtorin tai johtoryhmän vastuulla. Noin 16 prosenttia rehtoreista vastasi, että opettajat toteuttavat itsearvioinnin esimerkiksi keräämällä opiskelijoilta palautetta, jota käsitellään opettajien kokouksissa. Muutamissa lukioissa itsearviointia ei tehdä mitenkään koordinoitusti, ja reilu kymmenen prosenttia rehtoreista mainitsi pelkästään, että itsearviointi

järjestetään kyselyin ja/tai keskusteluin, josta ei voi päätellä, ketkä osallistuvat itsearviointiin järjestämiseen. Muissa lukioissa (vajaa viidenneen vastaajista) itsearviointi järjestetään esimerkiksi koulutuksen järjestäjän ja koulun yhteistyönä tai johtoryhmän, opettajien ja opiskelijoiden toimesta. Vastausten perusteella näyttää siltä, että opettajat osallistuvat itsearviointiin suurimmassa osassa lukioista, mutta opiskelijoiden osallistumisen mainitsi vain muutama rehtoreista. Opiskelijat ovat pikemmin itsearviointiin kohteena kuin tekijöinä. Toisaalta on mahdollista, että opiskelijat osallistuvat itsearviointitulosten käsittelyyn ja esimerkiksi kehittämistoimenpiteistä päättämiseen.

Peräti kolmasosa vastanneista rehtoreista ilmoitti, ettei heidän oppilaitoksessaan käytetä mitään tiettyä arviointimallia tai -menetelmiä itsearviointiin. Valtaosassa lukioista itsearviointiin käytetään erilaisia kyselyitä, mikä ei ole yllättävää, sillä esimerkiksi haastattelut vaativat huomattavasti enemmän aikaa kuin sähköisesti toteutettavat kyselyt, joiden perusrungot voivat pysyä samana vuodesta toiseen. Jotkut rehtoreista mainitsivat keskustelut itsearviointiin käytettynä menetelmänä, mutta on mahdollista, että osa ei pidä keskusteluja tiettyinä menetelminä, vaan oppilaitoksen arkeen kuuluvana asiana. Tällainen arjessa tapahtuva itsearviointi on kuitenkin merkittävä osa itsearviointia ja monessa lähteessä mainitaankin, että itsearviointiin tulisi olla osa koulun arkea (ks. esim. Ryan, Chandler & Samuels 2007, 206). Joissakin lukioissa käytetään laadunarviointiin kehitettyjä arviointimalleja, eniten mainintoja, joskin vain muutaman sai CAF (The Common Assessment Framework).

Karjalaisen (2010, 22) mukaan numeeristen vastineiden antaminen järjestysasteikolliselle muuttujalle ei tee siitä välimatka-asteikon muuttujaa, joten tarkasti ottaen esimerkiksi keskiarvon laskeminen ei ole sallittua. Tämän vuoksi tarkastelin osioiden 2 ja 3 frekvenssejä ja vastausten jakaumaa prosenttiosuuksien perusteella. Ristiintaulukointia ja tulosten esittämistä varten muutin viisiportaisen asteikon kolmiportaiseksi, sillä vastausten jakauma keskittyi pikemmin keskelle kuin ääripäihin. Tällöin 1–2 muodostivat uuden luokan, luokka 3 pysyi ennallaan ja 4–5 muodostivat toisen uuden luokan. Ristiintaulukoin väittämät eri taustamuuttujien kanssa, jolloin käytin khiin neliö -testiä merkitsevyystasojen erotteluun. Merkitsevyystasoa nimitetään myös p-arvoksi, joka tarkoittaa hylkäämisvirheen todennäköisyyttä, eli mitä pienempi merkitsevyystaso, sitä pienempi virhepäätelmän mahdollisuus. Riskiraja on usein 5 % eli mikäli  $p < 0,05$ , havaitut erot esimerkiksi eri ryhmien välillä eivät todennäköisesti johdu sattumasta. On kuitenkin kyseenalaista pitää rajaa ehdottomana, sillä ei liene perusteltua, että totuuden takaisi p-arvo 0,049, mutta ei 0,051. Viiden prosentin riskirajasta käytetään nimitystä tilastollisesti melkein merkitsevä. Muita käytettyjä riskirajoja ovat 0,01 (tulos

on tilastollisesti merkitsevä) ja 0,001 (tulos on tilastollisesti erittäin merkitsevä). Lisäksi kun p-arvo on pienempi kuin 0,10, tuloksen voidaan katsoa olevan suuntaa antava. (Karjalainen 2010, 221.)

Tässä tutkimuksessa käytetään edellä mainittuja riskirajoja, mutta on huomioitava, että aineiston koosta johtuen eri muuttujien väliset yhteydet eivät ole kovin voimakkaita. Aineiston koosta johtuen tuloksiin on suhtauduttava kriittisesti myös siltä osin, että khiin neliö -testin käytön edellytykset eivät täyty kaikissa ristiintaulukoinneissa, sillä joissain tapauksissa yli 20 prosenttia odotetuista frekvensseistä on pienempiä kuin 5 ja joissain tapauksissa frekvenssi on 0. Ristiintaulukoin taustamuuttujat myös asennetta kuvaavan summamuuttujan kanssa, jonka muodostin MEAN-menetelmällä. Keskiarvoestimoidun summamuuttujan erot SUM-menetelmään ovat kiistattomat, sillä ensin mainitun summamuuttujan vaihteluväli on sama kuin alkuperäisillä muuttujilla, mikä helpottaa mitta-  
reiden vertailua tutkimuksen sisällä. Näin ollen keskiarvoestimoidun summamuuttujan vaihteluväli on Likert-asteikollisilla (1–5) muuttujilla aina 1,00–5,00. (Jokivuori & Hietala 2007, 116.)

Analysoin kyselylomakkeen avoimen kysymyksen vastaukset luokittelemalla ne eri luokkiin. Jotta pystyin muodostamaan teemat vastauksista, pohdin ja selvitin, mitä vastauksissa esiintyneet termit pitävät sisällään. Luokittelun jälkeen kvantifioin maininnat eli laskin, montako rehtoria oli maininnut kyseisen asian vastauksessaan. Haastattelujen viimeinen teema koski tätä aihepiiriä ja muodostin teeman apukysymykset kyselylomakkeen avoimen kysymyksen vastausten perusteella. Seuraavaksi käsittelen tarkemmin haastatteluaineiston analyysia.

Ennen haastatteluaineiston analyysia aineistoon tutustutaan, sitä järjestetään ja luokitellaan, sillä nämä vaiheet luovat perustan aineiston kanssa keskustelemiselle, joka yhdessä löydösten tulkitsemisen kanssa mahdollistavat tulosten suhteuttamisen aiempaan teoriaan ja tutkimustuloksiin. Aineiston kanssa keskustelu viittaa analyyttisten teemojen keskinäiseen vertailuun sekä analyysiin perustuvien kokonaisuuksien muodostamiseen. Keskustelulla tarkoitetaan myös aineiston itsenäisyyden ja tyhjentyttömyyden kunnioittamista, sillä aineiston analyysia ei voida koskaan tehdä ”loppuun saakka”. (Ruusuvaori, Nikander & Hyvärinen 2010, 10.) Litteroin aluksi aineiston, jonka jälkeen sitä oli yhteensä noin 85 sivua. Seuraavaksi luin aineiston läpi useampaan kertaan, jotta saisin siitä kokonaiskuvan. Jäsensin litteroidut haastattelut haastattelu kerrallaan poimimalla niistä tutkimusongelmien kannalta olennaisimmat vastaukset, jonka jälkeen luokittelin ne teemoittain haastattelurungon pohjalta. Luokittelua tarvitaan, kun vertaillaan aineiston eri osia keskenään ja sen pohjalta

aineistoa voidaan tulkita myöhemmin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 147). Luokittelu auttoikin nimenomaan vastausten vertailussa sekä aineiston tulkinnessa. Luokittelu ei ole kuitenkaan vielä varsinaista analysointia, sillä sen voidaan katsoa olevan pikemmin osatehtävä, joka auttaa kerätyn aineiston tuntemisessa ja haltuunotossa. Aineiston analysointiin liittyvät vaiheet ovat kuitenkin osittain päällekkäisiä, sillä esimerkiksi tutkimuskysymykset tarkentuvat usein vasta aineistoon tutustuttaessa. (Ruusuvuori et al. 2010, 11–13.) Tässä tutkimuksessa tutkimusongelmat pysyivät samana, mutta tutkimuskysymykset tarkentuivat vasta, kun olin oppinut tuntemaan aineiston paremmin.

Pidin tutkimuspäiväkirjaa haastatteluiden ajalta esimerkiksi siitä, minkälainen vaikutelma haastatteluista jäi ja mitä yksityiskohtia siitä jäi mieleen. Tutkimuspäiväkirja auttoi tutustumaan aineistoon tarkemmin (ks. emt. 13) ja se myös vaikutti haastatteluiden kulkuun, sillä jotkut haastattelut herättivät pohtimaan asioita erilaisesta näkökulmasta. Esimerkiksi ensimmäisessä haastattelussa rehtori esitti kysymyksen siitä, onko kouluja mielekästä vertailla keskenään ja vastasi kysymykseensä, että hänen mielestään ei ole. Hän perusteli näkemystään sillä, että jo esimerkiksi maantieteellisen sijainnin vuoksi ei ole järkeä verrata vaikkapa Utsjoen ja Helsingin kaupungin lukioita keskenään. Kyseinen rehtori siis nosti esille oppilaitosten yksilöllisyyden ja omaleimaisuuden näkökulman, johon on otettu kantaa myös itsearviointien teoreettisissa pohdinnoissa sekä tutkimuksissa. Keskustelin kyseisestä teemasta myös muiden rehtoreiden kanssa ja pohdin, mikä merkitys lukioiden omaleimaisuudella on itsearviointien vaikuttavuuden kannalta ja esimerkiksi sitä, onko tästä aiheesta ylipäättään mahdollista saada yleistettävää tietoa, mikäli otetaan huomioon oppilaitosten yksilölliset toimintakulttuurit. Toinen tällainen reflektiivinen kysymys, mikä heräsi aineistonkeruun aikana, koski rehtoreiden asenteita. Pohdin esimerkiksi, millä tavoilla rehtorit puhuvat itsearvioinneista, miksi he puhuvat sillä tavalla, ja heijastaako tämä puhe asenteita itsearviointia kohtaan.

Teemahaastatteluaineistoa analysoidaan useimmiten teemoittamisella, jolla tarkoitetaan sen jäsentämistä ja pelkistämistä teemojen pohjalta (Eskola & Vastamäki 2007, 42). Teemoittamisella pyritään löytämään tekstin olennaisimmat asiat ja tavoittamaan tekstin merkityksenantojen ydin. (Moi-  
lanen & Räihä 2010, 55). Haastatteluissa oli neljä laajempaa teemaa: itsearviointien vaikutukset ja hyödyntäminen, johtaminen ja opettajien rooli itsearvioinneissa, ulkopuolisen tuen merkitys sekä itsearviointijärjestelmän kehittäminen ja tulevaisuuden haasteet. Teemoitin aluksi aineiston näiden laajempien teemojen ja niihin liittyvien apukysymysten pohjalta. Eri ilmiöihin löytyi kuitenkin vastauksia eri kysymysten alta, enkä kysynyt kaikilta rehtoreilta täsmälleen samoja kysymyksiä, sillä



jotkut olivat jo antaneet vastauksen haastattelurungon kysymyksiin aikaisemmassa vastauksessa. Jatkoin koodaamalla aineistoa eri tavoilla, muun muassa kvantifioimalla rehtoreiden vastauksia ja etsimällä niistä eroja ja yhtäläisyyksiä. Jaottelu oli kuitenkin tässä vaiheessa melko karkea, joten se vaati syvällisempää analysointia ja tutkittavien vastausten ja niihin liittyvien merkitysten tulkintaa.

Kokemuksia tutkittaessa olennaisia ovat ne merkitykset, mitä ihmiset antavat kokemuksilleen, sillä kokemuksen voidaan katsoa muotoutuvan merkityksen mukaan. Kokemus voidaan määritellä ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa, eli siihen maailmaan, jossa hän elää. Yksilöt luovat maailmaa ympärillään vuorovaikutuksessa toisten kanssa, joten tämä maailma ei ole irrallinen osa yksilön havaintoja. Ilmaisut kantavat merkityksiä, joita voidaan lähestyä ymmärtämällä ja tulkitsemalla. Niinpä tutkija pyrkii löytämään esimerkiksi haastateltavan kokemuksesta mahdollisimman oikean tulkinnan antamalla äänen yksilön kokemuksille ja pyrkimällä ymmärtämään yksilöllistä merkityksenantoa. (Hesse-Biber 2010b, 455; Laine 2010, 28–31.) Merkitysrakenteita tulkittaessa olennaista ei ole pelkästään se, mitä tutkittavat sanovat, sillä tällöin laadulliset tutkimukset olisivat pikemmin laadullista kuvailua, jossa ei mennä pintaa syvemmälle. Merkitysrakenteiden analyysin tarkoituksena on paljastaa toimintaa ohjaavia latenteja merkitysstruktuureja. (Moilanen & Räihä 2010, 57.) Kysymys on siis tulkinnasta. Esimerkiksi rehtorit eivät kerro suoraan asenteistaan itsearviointia kohtaan, vaan heidän vastauksistaan piti etsiä asenteita heijastavia ilmiöitä. Alasuutarin (2011) mukaan laadullisen aineiston analyysi muodostuu kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta, jotka nivoutuvat aina toisiinsa. Havaintojen pelkistämällä tarkoitetaan ensinnäkin aineiston tarkastelua tietystä teoreettisesta viitekehyksestä sekä olennaisista kysymyksenasetteluista käsin, jolloin se pelkistyy hallittavammaksi kokonaisuudeksi. Toisessa vaiheessa havaintomäärää karsitaan yhdistelemällä aineistoa ja toisaalta siitä pyritään löytämään myös eroavaisuuksia. Arvoituksen ratkaiseminen tarkoittaa tulosten tulkintaa. Laadullisessa tutkimuksessa arvoitusta pyritään ratkaisemaan tuotettujen johtolankojen sekä käytettävissä olevien vihjeiden avulla, joiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Arvoituksen ratkaisemisen johtolankoina voidaan hyödyntää yhtäältä niitä yksittäisiä tapoja, joilla eri ihmiset ilmaisevat jonkin asian, mutta toisaalta tutkimuksessa viitataan usein aiempiin tutkimustuloksiin ja teoriakirjallisuuteen. Tutkimuksen arvoituksen ratkaisemista voidaan verrata dekkarikirjallisuudesta tuttuun asetelmaan, jossa ratkaisua voidaan pitää sitä todennäköisemmin oikeana, mitä enemmän ratkaisumalliin sopivia johtolankoja voidaan löytää. (Alasuutari 2011.)

Aineiston analysointi oli pitkä prosessi, sillä analyysin eri vaiheiden yhteydessä tuli esille mielenkiintoisia asioita, joita pohdin suhteessa teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin analyysin edetessä. Aineistokoosteet tuntuivat jossain vaiheessa olevan hieman irrallisia toisistaan, mutta analysoinnin edetessä niistä muodostui yhtenäinen kokonaisuus. Käsittelin esimerkiksi vaikuttavuutta koskevia teemoja aluksi sen pohjalta, mihin koulun toiminnan osa-alueisiin itsearviointit ovat vaikuttaneet ja miten rehtorit kuvaavat haastatteluissa itsearviointien vaikutuksia. Tämä herätti kysymyksiä siitä, mistä rehtoreiden kuvaukset kertovat ja miten nämä kuvaukset liittyvät esimerkiksi itsearviointikulttuuriin, joka heijastaa oppilaitoksen laajempaa toimintakulttuuria. Luokittelin aluksi rehtoreiden vastaukset haastattelurungon pohjalta, mutta toisella kierroksella ne etenivät itsearviointien vaikutuksista ja hyödyntämisestä oppilaitoksen sisäisten ja ulkoisten toimijoiden merkitykseen sekä lukiota oppivana organisaationa käsittelevien ilmiöiden kautta itsearviointijärjestelmän kehittämiseen ja tulevaisuuden haasteisiin. Jos tutkimusta ajatellaan kokonaisvaltaisesta näkökulmasta, tutkimuksen pääongelma, itsearviointien vaikuttavuus, rakentuu jokaisen teeman kautta, eikä vain itsearviointien vaikutuksia ja hyödyntämistä kuvaavan teeman kautta. Toisaalta myös itsearviointien prosessiluonne korostaa teemojen välistä suhdetta toisiinsa sekä eri tekijöiden vuorovaikutuksellisuutta.

Käytän tulososiossa kirjaimia A–F haastateltujen rehtoreiden vastausten identifioimiseksi. Kaikilla rehtoreilla oli vähintään viiden vuoden kokemus rehtorina toimimisesta ja osalla heistä oli varsin pitkä kokemus. Lukioiden maantieteellistä sijaintia ei voi paljastaa anonymiteetin suojaamisesta johtuen. Lukiot sijaitsivat kuitenkin eri puolilla Suomea. Käsittelen tulososiossa kyselyn ja haastattelujen tuloksia rinnakkain, sillä tarkoituksensa on saada aineistot vuoropuheluun toistensa kanssa. Kysely toimii pohjana haastatteluille, joiden tarkoituksena on syventää kyselylomakeaineistoa, joten on selkeämpää käsitellä tulokset teemoittain eikä irrallisina aineistoina.

## 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 6.1 Lukio oppivana organisaationa

Itsearviointin vaikuttavuuden kokonaisvaltainen tarkastelu edellyttää, että siinä otetaan huomioon ne lähtökohdat ja perusteet, miksi itsearviointia tehdään, kuka itsearviointia tekee ja mikä on näiden eri toimijoiden merkitys itsearvioinnissa sekä miten itsearviointia tehdään. Toisaalta tätä tutkimusta ohjaa prosessinäkökulma (ks. kuvio 1). Aloitan tulosten tarkastelun lukiosta oppivana organisaationa, sillä sitä voidaan pitää perusteena sille, miksi itsearviointia tehdään oppilaitoksissa. Kuviossa 1 tämä tarkastelu sijoittuu sen ulkoreunalle, kontekstiin jossa itsearviointia tehdään. Toimijat ovat osa kontekstia, he käynnistävät prosessin ja ylläpitävät sitä, joten kuvaan eri toimijoiden merkitystä seuraavassa tarkastelussa. Kokonaisvaltainen tarkastelu mahdollistaa niiden välisen vuorovaikutussellisuuden hahmottamisen. Seuraava tarkastelu liittyy itsearviointiprosessissa myös reflektioon ennen itsearviointia, sillä oppivaa organisaatiota kuvaavat piirteet toimivat itsearviointin toteutuksen ja tulosten arvioinnin edellytyksinä. Lukiota oppivana organisaationa kuvaavat käsitteet ilmentävät niiden toimintakulttuureja, sillä niihin sisältyvät muun muassa johtamiseen, ilmapiiriin, osallistavuuteen, sitoutumiseen ja asenteisiin liittyviä teemoja (vrt. Cheng 1993; Heck & Marcoulides 1996).

#### 6.1.1 Johtamisen merkitys itsearvioinneissa – Johtaja hallitsee kokonaisuutta

Rehtorin rooli vaikuttaa olevan hyvin keskeinen itsearvioinneissa kyselyn ja haastatteluiden perusteella, mitä tukee myös oppilaitosten itsearvioinneista tehdyt muut tutkimukset (esim. Wikeley et al. 2005, 403; MacBeath 2008, 385). Kyselylomakkeessa oli kolme väittämää rehtorin roolista:

**Taulukko 6: Rehtorin roolia koskevat väittämät %**

	Eri mieltä (1–2)	Ei samaa eikä eri mieltä (3)	Samaa mieltä (4–5)	Yhteensä (n = 56)
9. Itsearviointiprosessin käynnistäminen on koulun rehtorina vastuullani.	4	18	78	100
10. Tehtäväni on tukea ja motivoida henkilöstöä itsearviointeihin.	2	5	93	100
11. Koulun rehtorina minulla on päävastuu kehittämistoimenpiteistä, jotka tehdään itsearviointien perusteella.	5	16	79	100

Rehtorin rooli vaikuttaa olevan keskeinen itsearviointiprosessin käynnistäjänä ja toisaalta rehtorilla on päävastuu myös itsearviointitulosten hyödyntämisestä, sillä lähes 80 prosenttia vastanneista rehtoreista oli samaa mieltä näitä koskevien väittämien kanssa. Lisäksi peräti 93 prosenttia rehtoreista oli sitä mieltä, että rehtorin tehtävä on tukea ja motivoida henkilöstöä itsearviointeihin. Tätä tulosta tukevat eri lähteet (ks. esim. Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 72; Lyytinen 2011). Ristiintaulukoinneissa eri taustamuuttujien kanssa oli vain yksi tilastollisesti suuntaa antava yhteys:

**Taulukko 7: Luokiteltu useus x Itsearviointiprosessin käynnistäminen on koulun rehtorina vastuulani (p = 0,095)**

Luokiteltu useus	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä
Vuosittain	0 %	12 %	88 %
Vähintään muutaman kerran vuodessa	0 %	28 %	72 %
Vähintään kuukausittain	14 %	14 %	71 %
Yhteensä	4 %	18 %	78 %

Yhdistin kyseisen taustamuuttujan luokat ”osin jaksottain, osin vuosittain” ja ”muutaman kerran vuodessa” muuttujaksi ”vähintään muutaman kerran vuodessa”. Vuosittain itsearviointia tekevissä lukioissa rehtori käynnistää useammin itsearviointiprosessin kuin niissä lukioissa, joissa itsearviointia tehdään useammin. Useammin itsearviointia tekevissä lukioissa itsearviointia tehdään ehkä enemmän osana oppilaitosten arkipäivää, jolloin esimerkiksi opettajat saattavat käynnistää itsearviointin (ks. esimerkki luvussa 6.2.3).

Rehtoreiden työvuosien ja joidenkin kyselylomakkeen väittämien välinen ristiintaulukointi osoitti joitakin tilastollisesti suuntaa antavia yhteyksiä:

**Taulukko 8: Työvuodet rehtorina x Oppilaitoksemme hyödyntää kokemuksia uuden oppimisen pohjana (p = 0,08)**

Työvuodet rehtorina	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä
alle 5 vuotta	22 %	14 %	64 %
5–12 vuotta	0 %	12 %	88 %
13–20 vuotta	0 %	13 %	87 %
yli 20 vuotta	0 %	30 %	70 %
Yhteensä	5 %	16 %	79 %

**Taulukko 9: Työvuodet rehtorina x Itsearviointien todellisia vaikutuksia on vaikea mitata ja todentaa (p = 0,065)**

Työvuodet rehtorina	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä
alle 5 vuotta	21 %	29 %	50 %
5–12 vuotta	59 %	12 %	29 %
13–20 vuotta	20 %	53 %	27 %
yli 20 vuotta	20 %	50 %	30 %
Yhteensä	32 %	34 %	34 %

Tulosten perusteella oppilaitos hyödyntää eniten kokemuksia niissä oppilaitoksissa, joissa rehtori on toiminut virassaan 5–20 vuotta. Alle viisi vuotta virassa toimineista rehtoreista viidennes on valinnut vastausvaihtoehdon 1 tai 2, kun muissa ryhmissä kukaan ei ole valinnut kyseistä vaihtoehtoa. Tämä voi selittyä näiden rehtoreiden kokemuksen puutteella, sillä he eivät esimerkiksi ehkä tunne oppilaitosta yhtä hyvin kuin kokeneemmat rehtorit. Etenkin pitkän tradition oppilaitoksissa kulttuurilla on keskeinen merkitys oppilaitoksen toiminnassa, jolloin uuden rehtorin haasteeksi muodostuu yhtäältä oppiminen organisaationsa olemassa olevasta toimintakulttuurista ja toisaalta uusien toimintatapojen luominen silloin, kun tavoitteita ei voida muuten saavuttaa (Hämäläinen et al. 2002, 125). Mikäli oppilaitoksessa ei ole totuttu hyödyntämään kokemuksia uuden oppimisen pohjana, uuden rehtorin tehtävänä voi taten olla toimintakulttuurin muuttaminen. Kokemusten hyödyntäminen ei kuitenkaan liity vain aiempien kokemusten hyödyntämiseen, vaan organisaation jäsenten kokemusten hyödyntämiseen koulun toimintaa kehitettäessä. Pisimpään virassa toimineet rehtorit ovat vastanneet enemmän ”ei samaa eikä eri mieltä” kokemusten hyödyntämisestä koskevaan väittämään kuin muut rehtorit, mikä voi kertoa esimerkiksi kriittisemmästä suhtautumisesta tai siitä, että nämä rehtorit saattavat tarkastella asiaa monesta eri näkökulmasta.

Ristiintaulukoinnin perusteella tasan puolet alle viisi vuotta virassa toimineista rehtoreista kokee, että itsearviointien todellisia vaikutuksia on vaikea mitata ja todentaa, kun muissa ryhmissä vastaava osuus on noin 30 prosenttia tai hieman alle. Tulos voi johtua siitä, että vähemmän aikaa virassa toimineilla rehtoreilla ei ole niin paljon kokemusta oppilaitoksen itsearviointien johtamisesta ja toisaalta niiden vaikutusten todentamisesta, jota pidetään muutenkin yhtenä itsearviointien keskeisimmistä haasteista (ks. luku 6.2.2). Kuitenkin toiseksi vähiten kokemusta omaavasta ryhmästä lähes 60 prosenttia on ollut eri mieltä väittämän kanssa, kun kaikissa muissa ryhmissä osuus on noin

viidennes. Yli 12 vuotta virassa toimineista rehtoreista reilu puolet eivät ole olleet väittämän kanssa samaa eikä eri mieltä, mikä voi kertoa esimerkiksi kriittisemmästä suhtautumisesta tai moniulotteisemmasta näkemyksestä asiaa koskien. Yhteenvetona näistä tuloksista voidaan todeta, että rehtorin työkokemuksella voi olla vaikutusta itsearviointien toteuttamiseen oppilaitoksissa, mutta tulokset eivät ole missään tapauksessa yksiselitteisiä tai yhdenmukaisia.

Myös haastatteluissa kävi ilmi, että rehtoreilla on monenlaisia rooleja itsearvioinneissa, johtaja on muun muassa toimeenpanija, koordinoija, motivoija, kokoaja. Kaikki rehtorit korostivat oppilaitoksen johtajan merkitystä etenkin itsearviointien toimeenpanijana. Johtaja toimeenpanee itsearviointiprosessin ja vastaa myös itsearviointitulosten hyödyntämisestä. Johtajan tehtävänä on näin ollen varmistaa, että oppilaitoksessa toteutetaan sovitut kehittämistoimenpiteet. On tärkeää, että jollakin on vastuu koulun kehittämisestä ja muutosprosessin ylläpitämisestä.

*Mä ajattelen, että johtajuuden merkitys on ennen kaikkea siinä, että fokusoidaan se huomio johonkin asioihin ja jos se fokusointi jää tekemättä, niin päivittäistä sälää on niin paljon joka tapauksessa, et sit voidaan todeta vuoden kuluttua, että mitään ei tapahtunut. (Rehtori D)*

*Kyllä siinä varmaan sen johtajan koordinoiva ja tavallaan semmonen lempeä puskeminen on aika keskeistä ja eihän kukaan tee itsearviointia, jos joku ei siihen vähän potki. (Rehtori F)*

*Kyllä se on kuitenkin kaikkien asioiden toimeenpanija -- kyllä mun pitää niinku johtajana tietää ne ongelmakohdat ja korjata, mutta se että ei johtaja yksin korjaa. (Rehtori E)*

Johtajan tehtävänä on täten hallita kokonaisuutta, sillä johtaja on vastuussa organisaation oppimisesta (Senge 1990, 339). Rehtori ei kuitenkaan tee kaikkea yksin, vaan yhteistyössä muiden keskeisten toimijoiden kanssa. Reezigt ja Creemers (2005, 417) toteavat, että rehtori voi inspiroida henkilöstöä tekemään yhteistyötä kehittymisen ja muutoksen edistämiseksi.

Rehtorit kertoivat edellä mainituista asioista kysyessäni johtajan merkityksestä itsearvioinneissa. Johtajuus ei kuitenkaan pelkisty vain näihin tekijöihin, sillä olennaista on myös se, mitä rehtorit eivät suoraan sano. Esimerkiksi rehtori B toteaa, että rehtorin tehtävät riippuvat myös henkilöstä itsestään, sillä *”paukut ei riitä eikä välttämättä motivaatio kaikkiin asioihin, sitte täytyy vähän itekin profiloida omaa toimintaansa, että mikä on tavallaan se ensisijainen prioriteetti”*. Opettajille voi jakaa vastuuta sellaisissa asioissa, mitkä näyttävät toimivan ja pysyä itse taustalla. Rehtori B:n mukaan rehtori on parhaimmillaan onnistunut tehtävässään niin hyvin, että tekee itsensä täysin tarpeettomaksi, jolloin kukaan ei huomaa, vaikkei rehtori olisi työpaikalla ollenkaan. Voidaan pohtia, mitä

viimeinen virke kertoo siitä, miten kyseinen rehtori näkee johtajan roolin: opettajien vastuuttaminen on tälle rehtorille tärkeää. Tätä ilmentää myös se seikka, että rehtori B puhui haastattelussa pelkästään oppilaitoksen arkipäivässä tapahtuvasta itsearviointista, joka voi käynnistyä myös opettajien johdolla (ks. luku 6.2.3). Rehtori D puolestaan sanoi haastattelussa, että itsearviointi on aina paikallinen johtamiskysymys. Tämän perustella esimerkiksi ulkopuoliselta tulevalta paineella ei ole juuri merkitystä, sillä on johtajan vastuulla varmistaa, että itsearviointi tulee toteutetuksi. Toisin sanoen mikäli itsearviointi ei toimi oppilaitoksessa, se kertoo jotain paikallisesta johtajuudesta ja sen puutteellisuudesta. Tämän johtopäätöksen voi vetää myös muiden rehtoreiden vastauksista, sillä rehtorin tehtävänä on heidän mielestään ennen kaikkea itsearviointien toimeenpano.

Vastatessaan kysymykseen johtajan merkityksestä, rehtorit puhuvat siis pikemmin rehtorin roolista yleisellä tasolla. Mikäli halutaan tarkastella tutkimuksessa mukana olevien rehtoreiden omia johtamiskäytäntöjä, on mentävä rehtoreiden sanojen taakse. Koska tämä tutkimus on tehty rehtoreiden näkökulmasta, johtamiseen liittyvä teema läpäisee kaikki teemat. Johtamistavasta kertoo esimerkiksi se, mikä rooli muilla toimijoilla on itsearvioinnissa ja kuinka paljon ja missä asioissa he saavat vastuuta itsearvioinnin suunnittelussa, toimeenpanossa ja kehittämistoimenpiteistä päätettäessä.

### 6.1.2 Yhteiset tavoitteet ja yhdessä oppiminen – Osallistavuuden näkökulma

Tämä alateema liittyy Sengen mallin yhteiseen visioon, itsehallintaan sekä tiimioppimiseen. Kyselylomakkeessa oli seuraavat väittämät liittyen näihin tekijöihin:

**Taulukko 10: Oppivan organisaation keskeisiä piirteitä**

	Eri mieltä (1–2)	Ei samaa eikä eri mieltä (3)	Samaa mieltä (4– 5)	Yhteensä (n = 56)
2. Koulussamme on itsearviointia koskeva vakiintunut käytäntö tai strategia.	18	16	66	100
3. Koko kouluyhteisömme on selvillä itsearvioinnin perusteista ja tavoitteista.	23	36	41	100
4. Opettajilla on mahdollisuus osallistua itsearviointien suunnitteluun ja toteuttamiseen.	5	18	77	100

Oppivan koulun kehittäminen perustuu strategiseen suunnitteluun ja johtamiseen, joten on tärkeää, että kouluilla on jonkinlainen käytäntö tai strategia itsearviointin toteuttamiseksi. Tämä strategia ohjaa oppilaitoksia itsearviointia suunniteltaessa ja toteutettaessa sekä itsearviointuloksia hyödynnettäessä. Suurimmassa osassa lukioista on rehtorin mukaan vakiintunut käytäntö tai strategia itsearviointin toteuttamiseksi, sillä 66 prosenttia oli samaa mieltä asiaa koskevan väittämän kanssa ja vajaa viidesosa eri mieltä. Ristiintaulukoinneissa paljastui tilastollisesti merkitsevä yhteys kyseisen väittämän ja sen kanssa, käytetäänkö oppilaitoksessa jotain tiettyä mallia tai menetelmää itsearviointiin. Luokittelin taustamuuttujan kahteen luokkaan, jolloin toisessa luokassa ovat kaikki ne lukiot, joissa käytetään jotain tiettyä mallia tai menetelmää itsearviointiin.

**Taulukko 11: Luokiteltu malli ja menetelmät x Koulussamme on itsearviointia koskeva vakiintunut käytäntö tai strategia (p = 0,025)**

Luokiteltu malli ja menetelmät	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä
Ei käytetä tiettyä mallia tai menetelmää	32 %	26 %	42 %
Tietty malli tai menetelmä käytössä	11 %	11 %	78 %
Yhteensä	18 %	16 %	66 %

Itsearviointi ei ole niin vakiintunutta lukioissa, joissa ei käytetä tiettyä mallia tai menetelmiä itsearviointiin, sillä alle puolet rehtoreista on ollut samaa mieltä väittämän kanssa. Tiettyä mallia tai menetelmää käyttävissä lukioissa lähes 80 prosentissa on käytössä jokin vakiintunut käytäntö tai strategia. Näistäkin rehtoreista noin kymmenen prosenttia on kuitenkin ollut eri mieltä väittämän kanssa. Tätä voi pitää odotettuna tuloksena, sillä kyseessä on osittain sama asia. Vakiintunut käytäntö tai strategia ei ole kuitenkaan suoraan verrannollinen siihen, käytetäänkö itsearviointiin tiettyä mallia tai menetelmää. Esimerkiksi osa rehtoreista, jotka vastasivat ”ei” mallia tai menetelmää koskevaan kysymykseen, kertoivat että itsearviointia tehdään esimerkiksi vapaamuotoisen palautteen perusteella, mutta ei välttämättä mitenkään systemaattisesti. Toisaalta tiettyä mallia tai menetelmää voi pitää myös yhtenä vakiintuneen itsearviointin edellytyksistä.

Vakiintunut käytäntö tai strategia viittaa Sengen mallin visioon, mutta tämä ei vielä riitä, sillä vision tulisi olla kaikkien yhteisön jäsenten yhteinen. Väittämä 3 viittaa tähän yhteisesti jaettuun visioon ja tavoitteisiin. Vastanneista rehtoreista noin 40 prosenttia oli sitä mieltä, että koko kouluyhteisö on selvillä itsearviointin perusteista ja tavoitteista, reilu kolmannes ei ollut samaa eikä eri mieltä ja



lähes neljännes oli väittämän kanssa eri mieltä. Tämänkin väittämän osalta ristiintaulukoinneissa oli yksi tilastollisesti merkitsevä yhteys tiettyyn malliin tai menetelmään liittyen:

**Taulukko 12: Luokiteltu malli ja menetelmät x Koko kouluyhteisömme on selvillä itsearvioinnin perusteista ja tavoitteista (p = 0,01)**

Luokiteltu malli ja menetelmät	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä
Ei käytetä tiettyä mallia tai menetelmää	42 %	42 %	16 %
Tietty malli tai menetelmä käytössä	14 %	32 %	54 %
Yhteensä	23 %	36 %	41 %

Tiettyä mallia tai menetelmää käyttävien lukioiden rehtoreista yli puolet on ollut sitä mieltä, että koko kouluyhteisö on tietoinen itsearvioinnin perusteista ja tavoitteista, kun vastaava osuus on vain 16 prosenttia niissä lukioissa, joissa ei ole käytössä tiettyä mallia tai menetelmää. Viimeksi mainituista yli 40 prosenttia on eri mieltä väittämän kanssa, kun toisessa ryhmässä osuus on 14 prosenttia. On mahdollista, että niillä kouluilla ei ole niin selkeitä tavoitteita, joissa ei käytetä tiettyä mallia tai menetelmää itsearviointiin, sillä se ei ole niin vakiintunutta verrattuna toisen ryhmän lukioihin.

Väittämä 4 opettajien osallistumisesta itsearvioinnin suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyy niin ikään Sengen yhteiseen visioon, mutta myös itsehallintaan, jossa on olennaista hyödyntää organisaation jäsenten ajattelua ja oppimista osana koko organisaation oppimista. Rehtoreista yli 75 prosenttia oli kyseistä asiaa koskevan väittämän kanssa samaa mieltä, joten valtaosassa lukioista opettajilla on mahdollisuus osallistua itsearvioinnin suunnitteluun ja toteuttamiseen. Lisäksi 70 prosenttia rehtoreista mainitsi opettajien osallistuvan itsearvioinnin toteuttamiseen sitä koskevassa taustatietokysymyksessä. Osassa lukioista toimii arvioinnista vastaava työryhmä, osassa itsearviointi on yhden opettajan ja toisissa kaikkien opettajien vastuulla (ks. luku 5.5). Osallistavuuden näkökulma viittaa toisaalta Sengen tiimioppimisen käsitteeseen, sillä tiimioppimisessa on olennaista oppiminen dialogin ja yhteisen reflektion avulla, joita voidaan hyödyntää itsearviointiprosessin eri vaiheissa.

Osallistumismahdollisuuksien voidaan katsoa edistävän itsearviointeihin sitoutumista, mikä on yksi kehittymisen edellytyksistä (ks. esim. Leung 2005, 4). Haastatteluissa useat rehtorit toivat esille, että yhteiset tavoitteet sitouttavat opettajia parhaiten arvioimaan omaa ja koko koulun toimintaa (vrt. myös Senge et al. 1990, 2000). Sitoutuminen syntyy siitä, että yhdessä pohditaan, mitkä ovat niitä

asioita, jotka ovat tärkeitä ja joita halutaan kehittää. Lisäksi on tärkeää, että opettajat näkevät itsearviointin tarpeellisuuden ja ovat aktiivisia toiminnan arvioimisessa ja kehittämisessä.

*Mun mielestä just sitä kautta, et ottaa heijät mukaan siihen kysymysten asetteluun ja miettimään sitä, mitkä asiat on tärkeitä, mitä me halutaan arvioida, et onks nyt jotain, mitä haluttais ehkä painottaa aikasempaan verrattuna enemmän ja sitte sama siinä tulosten purussa, ettei se tuu mun seulomana, mitkä täällä on tärkeitä, vaan et siihen osallistuu kaikki. (Rehtori A)*

*-- ja tietysti semmonen vastuun ottaminen, että tää on meidän kaikkien koulu, meidän pitää kaikkien katsoa näitä asioita eikä niin, että tää asia ei minulle kuulu. (Rehtori B)*

Rehtoreiden vastaukset kyselyn kysymykseen siitä, miten itsearviointi järjestetään kertovat, että opettajat osallistuvat suurimmassa osassa lukioista itsearviointien suunnitteluun ja toteuttamiseen. Aika harva rehtoreista mainitsi kyselyssä opiskelijoiden osallistumisen itsearviointien tavoitteiden asettamiseen ja suunnitteluun, mutta suurempi osa kertoi opiskelijoiden olevan itsearviointien kohteina ja/tai mukana päättämässä esimerkiksi kehittämistoimenpiteistä (ks. luku 5.5). Haastattelussa rehtorit kuvasivat tarkemmin, mikä on opettajien ja opiskelijoiden rooli itsearvioinneissa. Kokosin oheiseen taulukkoon kuvaukset haastatteluihin osallistuneiden lukioiden itsearviointiprosessien etenemisestä, jotta lukijallekin muodostuu tarkempi käsitys näiden lukioiden itsearviointikulttuureista, johon vaikuttavat esimerkiksi johtamis- ja toimintakulttuurit.

**Taulukko 13: Itsearviointiprosessin eteneminen ja osallistavuus**

	<b>Itsearviointin toteutus</b>	<b>Opettajien rooli</b>	<b>Opiskelijoiden rooli</b>	<b>Muuta</b>
<b>Rehtori A:n lukio</b>	Vuosittain itsearviointikysely, lisäksi ryhmänohjaajat haastattelevat opiskelijat.	Tuloksista ja kehittämiskohteista keskustellaan opettajien kanssa. Opettajat arvioivat lisäksi kurssejaan.	Tulokset käsitellään opiskelijoiden kanssa, jolloin he saavat esittää mielipiteensä kehittämiskohteista.	Tulosten perusteella tehdään aina tarvittavia toimenpiteitä. Toivoo, että opettajat sitouttavat opiskelijoita itsearviointiin.
<b>Rehtori B:n lukio</b>	Itsearviointia tehdään päivittäin jollain tavalla, vuosittain systemaattisemmin, riippuen itsearviointikohteesta.	Opettajat arvioivat jatkuvasti opetustaan. Opettajat itsearviointin toteuttajia ja toimivat ”silminä ja korvina”.	Ei maininnut opiskelijoiden rooli itsearvioinneissa.	Puhui haastattelussa ainoastaan koulun arkipäivässä tapahtuvasta itsearviointista esimerkiksi keskustelujen avulla.

<b>Rehtori C:n lukio</b>	Työryhmä tekee vuosittain kyselyn opiskelijoille ja huoltajille. Johtoryhmä tekee tuloksista yhteenvedon.	Opettajille kerrotaan tuloksista opettajan kokouksessa. Ryhmänohjaajat käsittelevät tuloksia opiskelijoiden kanssa.	Rehtori nostaa vastauksista teemoja, joita käsitellään opiskelijoiden kanssa ja pohditaan kehitettäviä asioita.	Opettajat arvioineet omaa työyhteisöään ja yhteistyön merkitystä kyselyllä sekä omaa työtään kehityskeskusteluissa.
<b>Rehtori D:n lukio</b>	Arviointityöryhmä toteuttaa kyselyn joka toinen vuosi rehtorin johdolla. Käytössä tietty laadunhallintamalli.	Arviointityöryhmässä henkilöstön edustajia. Kehittämishdotuksia käsitellään opettajien kesken.	Arviointityöryhmässä opiskelijoiden edustajia. Kehittämishdotuksia käsitellään opiskelijoiden kanssa.	Arviointityöryhmässä lisäksi yhteistyöoppilaitoksen edustaja.
<b>Rehtori E:n lukio</b>	Itsearviointi vähintään jaksottain, useissa aineissa päivittäin. Opettiimi ja arviointityöryhmä toteuttavat kyselyllä.	Opettajien rooli arvioida koulun kokonaisuutta sekä omaa kehittymistään esimerkiksi kehityskeskusteluissa.	Arviointityöryhmässä opiskelijoiden edustajia.	Itsearviointia käsitellään myös erilaisissa kokouksissa. Totesi, että itsearviointi omaksuttu koulun toimintakulttuuriin.
<b>Rehtori F:n lukio</b>	Itsearviointi kahdesti vuodessa kyselyillä ja keskusteluilla. Suunnitteluryhmä valmistelee itsearvioinnin.	Itsearviointia käsitellään opettajankokouksessa. Ryhmänohjaajat ja opinto-ohjaavat haastattelevat opiskelijat.	Kyselyt ja haastattelut kohdistetaan opiskelijoille.	Itsearviointia käsitellään opettajien kanssa myös kehityskeskusteluissa.

Kaikissa lukioissa opettajat osallistuvat itsearviointien suunnitteluun ja/tai toteutukseen. Rehtoreista B ei kerro lukion tekemästä vuosittaisesta itsearvioinnista, joten jää hämärän peittoon, osallistuvatko opettajat tällaisen itsearvioinnin suunnitteluun. Rehtori B:n vastauksista käy kuitenkin ilmi, että opettajat osallistuvat laajasti arkipäiväiseen itsearviointiin, jota voidaan pitää merkittävänä itsearvioinnin muotona (tarkempi kuvaus luvussa 6.2.3). Opettajien roolin voi katsoa korostuvan etenkin, kun oppilaitos toimeenpanee itsearviointien tulosten perusteella määriteltyjä kehittämistoimenpiteitä (MacBeath & McGlynn 2002, 6; Reezigt & Creemers 2005, 419–420). Rehtori D toi haastattelussa esille, että jos on sovittu esimerkiksi, että tieto- ja viestintätekniikan hyödyntäminen on yksi kehitettävistä asioista, muutosta ei tietenkään tapahdu, jolleivät opettajat ole sitoutuneita sen kehittämiseen omassa opetuksessaan. Rehtoreiden vastauksissa kyselylomakkeen väittämään 15 ”On pääosin opettajista kiinni, sovelletaanko itsearviointien tuloksia käytäntöön koulussamme”

oli melko suuri hajonta, sillä 36 prosenttia rehtoreista oli samaa mieltä väittämän kanssa, 34 prosenttia eri mieltä ja vastaavasti 30 prosenttia ei samaa eikä eri mieltä. Toisaalta rehtorit ovat voineet ajatella, että vaikka opettajat ovat vastuussa omista opetuskäytännöistään, on myös rehtorin vastuulla motivoida muutokseen ja huolehtia siitä, että halutut muutokset tulevat toimeenpannuiksi. Muutokselle avoimella ilmapiirillä voi olla tässä keskeinen merkitys.

*Mä luulen, että jos koulussa on avoin ilmapiiri, niin sitä arviointia tapahtuu niinku luontevasti ja muutenkin kuin kauheesti kyselemällä. (Rehtori E)*

Rehtori E:n vastauksista käy selkeästi ilmi, että itsearviointi on omaksuttu koulun toimintakulttuuriin. Rehtori toteaa, että heidän lukiossaan on panostettu arviointiin, josta on saatu paljon kehittämisen aineita. Näin opiskelijatkin oppivat kyseenalaistamaan ja arvioimaan asioita, mitä voidaan pitää heidän tulevaisuutensa kannalta tärkeänä. Tätä voidaan pitää koulun arvoja ja toimintakulttuuria ilmentävänä seikkana. Rehtori haki oppilaskunnan hallituksen paikalle huoneeseensa haastattelun aikana, jotta voisi kertoa heille arviointiasioista. Rehtorin ja opiskelijoiden välinen keskustelu oli hyvä esimerkki lukion keskustelelevasta ja vuorovaikutuksellisesta toimintakulttuurista. Rehtori E korosti aktiivisen vuorovaikutuksen ja erilaisten kombinaatioiden, kuten rehtori ja opettaja, rehtori ja opiskelija, opettaja ja opettaja, opettaja ja opiskelija, merkitystä.

*-- jos kaikki ne verkostot on aktiivisia keskenään, ne kehittää sitä systeemiä -- se laadun kehittäminen tapahtuu vain niitä verkostoja aktiivisesti hyödyntämällä. (Rehtori E)*

Rehtoreista myös D korosti osallistavuuden näkökulman merkitystä laadukkaan itsearvioinnin edellytyksenä. Rehtorit D ja E olivatkin ainoat, jotka kertoivat opiskelijoiden osallistuvan itsearviointien suunnitteluun ja toteutukseen sekä tulosten käsittelyyn ja arviointiin. Lisäksi rehtorit A ja C kertoivat opiskelijoiden osallistuvan itsearviointien jälkeen tapahtuvaan toimintaan, lähinnä kehittämistoimenpiteistä käytävään keskusteluun. Muutoin opiskelijat ovat näissä lukiossa rehtorin F:n lukion ohella lähinnä itsearvioinnin kohteita. Rehtori F toivoi opiskelijoilta enemmän aktiivisuutta, jotta heidän kanssaan voitaisiin keskustella arviointi- ja kehittämisasioista. Rehtoreista C ja F kertoivat, että opiskelijoita voi olla vaikea saada vastaamaan kyselyihin, mikä vähentää niiden vaikuttavuutta. Osallistumismahdollisuuksien tarjoamisella voisi olla positiivista vaikutusta vastaushalukkuuteen, kuten myös sillä, että opiskelijat ovat tietoisia itsearvioinnin tavoitteista ja perusteista.

On mahdollista, että rehtori E:n lukiossa on pystytty paremmin omaksumaan itsearviointi toimintakulttuuriin, sillä kyseessä on pieni yksikkö, joissa esimerkiksi vuorovaikutuksen on todettu olevan

toimivampaa verrattuna isompaan yksikköön (ks. Säilä 2000, 138). Toisaalta rehtori B:n lukio on paljon suurempi opiskelija- ja henkilöstömäärältään ja siitä huolimatta itsearviointi on omaksuttu koulun jokapäiväiseen toimintakulttuuriin. Yksikön koolla ei ole täten välttämättä niin merkitystä, vaan olennaisempaa voi olla esimerkiksi oppilaitoksen johtamistavat sekä avoin ja keskusteleva ilmapiiri.

Kyselylomakkeessa oli lisäksi väittämä siitä, ovatko opettajat saaneet tarpeeksi koulutusta arviointiin liittyvissä asioissa. Lähes puolet rehtoreista (46 prosenttia) oli eri mieltä väittämän kanssa, kolmannes ei samaa eikä eri mieltä ja viidennes samaa mieltä. Myös muutamissa avovastauksissa tuotiin esille lisäkoulutuksen tarpeellisuus. Haastatteluissa kysymykseen koulutuksesta suhtauduttiin ristiriitaisesti: toisaalta koulutusta pidetään hyvänä ja tarpeellisena asiana, mutta koulutus ei ole automaattisesti ratkaisu arvioinnin haasteisiin.

*Sitä tulee nyt tuutin täydeltä joka paikasta, että koulutusta, koulutusta. Ikään kuin se koulutus ratkaisu. Se voi olla, että mä sanon, että meidän kannattaa tehdä nyt näin, niin se saattaa olla paljon parempi juttu kuin se koulutus, että mietitäänsä nyt jokainen jotain asiaa -- siihen voitais käyttää kahen päivän koulutus eikä se tuottais yhtään mitään. (Rehtori B)*

Osa rehtoreista (A, C, D) toi esille, että opettajat ovat pitkälle koulutettuja ihmisiä, joten he pystyvät arvioimaan omaa työtään sekä oppilaitoksen toimintaa. Lisäksi opettajia voidaan pitää arvioinnin ammattilaisina työnsä puolesta, sillä arviointi on aina kuulunut olennaisena osana opettajan ammattiin ja sen tarve on lisääntynyt edelleen (Arra 2000, 131). Kenties jonkinlainen täsmäkoulutus halukkaille voisi olla paras vaihtoehto, kuten rehtori B mainitsi. Toisaalta koulutuksen tarve riippuu myös opettajien pohjakoulutuksesta ja siitä, milloin se on suoritettu (rehtori E). Uudet lukion opetussuunnitelmat tulevat edellyttämään tulevaisuudessa niiden toteutumisen arviointia, mihin olisi rehtoreiden mielestä hyvä tarjota koulutusta. Eräs huomionarvoinen seikka on se, että lähes  $\frac{3}{4}$  niiden lukioden rehtoreista, joissa ei käytetä tiettyä mallia tai menetelmiä itsearviointiin ovat olleet eri mieltä koulutuksen riittävydestä. Toisessa ryhmässä vastaava osuus on noin kolmannes. Tulos ei ole kuitenkaan tilastollisesti merkitsevä, mutta ero on mielenkiintoinen siitä näkökulmasta, että tulosten perusteella niissä lukioissa on enemmän esimerkiksi itsearviointitiedon keräämisen ja käsittelyn ongelmia, joissa itsearviointiin ei käytetä tiettyä mallia tai menetelmiä (luku 6.2.2).

Osallistavuuden näkökulmaan liittyy myös ulkopuolisten toimijoiden merkitys oppilaitosten itsearvioinneissa. Tässä tutkimuksessa ulkopuolisilla toimijoilla viitataan kansallisen tason toimijoihin ja

toisaalta myös koulutuksen järjestäjään. Vaikka paikallinen arviointi koostuu oppilaitosten ja koulutuksen järjestäjän arvioinnista, niiden välinen ero on se, että oppilaitoksissa voidaan arvioida yksityiskohtaisesti juuri kyseiselle organisaatiolle tärkeitä kysymyksiä. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 65.) Kyselylomakkeessa saadun tuloksen perusteella ulkopuolisten toimijoiden tuki näyttää edistäneen vähiten itsearviointien hyödyntämistä vastanneiden rehtoreiden mielestä. Vain 15 prosenttia vastanneista valitsi vaihtoehdon 5 (on edistänyt erittäin paljon) tai 4, noin kolmasosa vaihtoehdon 3 ja lähes puolet vaihtoehdon 2 tai 1 (ei ole edistänyt lainkaan). Vastausten jakauma ei tarkoita kuitenkaan, että se olisi automaattisesti huono asia, sillä eiväthän rehtorit välttämättä varsinaisesti kaipaa lisää tukea, vaikka vastausten jakauma on tällainen. Toisaalta itsearviointia haitanneista tekijöistä ulkopuolisen tuen koettiin haitanneen itsearviointeja melko vähän, sillä kukaan ei ole valinnut vaihtoehtoa 5 (on haitannut erittäin paljon), noin puolet vastanneista on valinnut vaihtoehdon 4 tai 3 ja vastaavasti puolet 2 tai 1 (ei ole haitannut lainkaan). Huomionarvoista on kuitenkin se, että kaikki rehtorit eivät ole välttämättä ymmärtäneet kysymystä samalla tavalla. Suurin osa kysymyksistä on neutraaleja, jotta ne eivät olisi vastaajia johdattelevia. Tässä kohtaa neutraalius voi kuitenkin olla ongelma, sillä osa vastaajista on voinut käsittää kysymyksen niin, että ulkopuolinen tuki ei ole haitannut oppilaitoksen itsearviointia, mutta esimerkiksi sen puute on haitannut.

Kyselylomakkeen väittämä 25 puolestaan ottaa kantaa siihen, kokevatko rehtorit lukion saaneen tarpeeksi tukea ulkopuolisilta toimijoilta ja arvioitsijoilta itsearvioinnin toteuttamiseksi. Vain yhdeksän prosenttia rehtoreista oli samaa mieltä kyseisen väittämän kanssa, 46 prosenttia eri mieltä ja 45 prosenttia ei samaa eikä eri mieltä. Haastatteluissa ulkopuolisen toimijoiden rooliksi nähtiin esimerkiksi itsearviointien raamittaminen (viisi mainintaa). Rehtori B:n mukaan ulkopuolisten toimijoiden tulisi raamittaa itsearviointia siten, että oppilaitokset tietävät esimerkiksi, mitä asioita kannattaa arvioida. Tämä on tärkeää sen vuoksi, ettei arvioinnista tulisi ”tieteenlajia”, jolloin ihmiset tukehtuvat arvioinnin määrään ja vaadittujen arviointien läpiviemiseksi on tehtävä niin suuri työ, ettei tulosten hyödyntämiseen jakseta enää panostaa. Muita mainintoja saivat rahoituksen ja resurssien saaminen, valmiiden kysymyspohjien tekeminen niitä tarvitseville kouluille sekä arvioinnista tiedottaminen ja siihen kouluttaminen. Ristiintaulukoinneissa paljastui tilastollisesti merkitsevä yhteys luokitellun useuden ja väittämän 25 välillä:

**Taulukko 14: Luokiteltu useus x Koulumme saa tarpeeksi tukea ulkopuolisilta toimijoilta ja arvioitsijoilta itsearviointin toteuttamiseksi (p = 0,035)**

Luokiteltu useus	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä
Vuosittain	33 %	54 %	13 %
Vähintään muutaman kerran vuodessa	72 %	17 %	11 %
Vähintään kuukausittain	36 %	64 %	0 %
Yhteensä	46 %	45 %	9 %

Vuosittain ja vähintään kuukausittain itsearviointia tekevissä lukioissa vastausten jakauma on samansuuntainen lukuun ottamatta sitä, että jälkimmäisessä ryhmässä kukaan rehtoreista ei ole ollut samaa mieltä väittämän kanssa, kun vuosittain itsearviointia tekevien lukioiden vastaava osuus on 13 prosenttia. Selkeä enemmistö vähintään muutaman kerran vuodessa itsearviointia tekevien lukioiden rehtoreista on ollut väittämän kanssa eri mieltä, mikä poikkeaa muista ryhmistä, joissa vastaava osuus on noin kolmannes. Vähintään kuukausittain itsearviointia tekevien lukioiden rehtorit kokevat näin ollen ryhmistä vähiten, että tukea on saatu tarpeeksi. Ristiintaulukoinneissa oli myös toinen tilastollisesti merkitsevä yhteys:

**Taulukko 15: Luokiteltu malli ja menetelmät x Koulumme saa tarpeeksi tukea ulkopuolisilta toimijoilta ja arvioitsijoilta itsearviointin toteuttamiseksi (p = 0,036)**

Luokiteltu malli ja menetelmät	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä
Ei käytetä tiettyä mallia tai menetelmää	68 %	32 %	0 %
Tietty malli tai menetelmä käytössä	35 %	51 %	14 %
Yhteensä	46 %	45 %	9 %

Lähes 70 prosenttia on ollut väittämän kanssa eri mieltä niiden lukioiden rehtoreista, joissa ei ole käytössä tiettyä mallia tai menetelmää. Näistä rehtoreista kukaan ei ole ollut samaa mieltä väittämän kanssa. Tiettyä mallia tai menetelmää käyttävien lukioiden rehtorit ovat täten tyytyväisempiä ulkopuoliseen tukeen. Tulos ei ole yllättävä, sillä ensin mainittu ryhmä tarvitsisi enemmän tukea luultavasti siksi, että itsearviointi ei ole näissä lukioissa niin vakiintunutta toimintaa.

Kukaan haastatelluista rehtoreista ei kaivannut varsinaisesti lisää tukea itsearviointiin. Toisaalta rehtori A:n mukaan on vaikea yhtäkkiä miettiä, mihin asioihin olisi kaivannut lisää tukea, sillä ulkopuolinen tuki on ollut pääosin aika näkymätöntä ja se voi olla abstrakti asia. Mikäli arvioinneissa nousisi esille jotain sellaista, mikä ei ole hoidettavissa olemassa olevilla resursseilla, niin silloin oppilaitos saattaisi tarvita enemmän ulkopuolista tukea. Toisaalta tällä hetkellä tilanne on se, että oppilaitosten on tultava toimeen sillä, mitä on annettu. Kyseinen rehtori koki kuitenkin, että henkistä ja ei-aineellista tukea olisi varmasti saatavilla lisää tarvittaessa. Kaksi rehtoreista (D ja F) toi esille näkemyksen siitä, että oppilaitosten itsearvioinnin ei pitäisi olla ulkopuolisen tuen varassa. On hyvä, että jotain ulkopuolista sytykettä on, mutta fiksut oppilaitokset arvioivat joka tapauksessa omaa toimintaansa. Toisena puolena tässä voi nähdä sen, että oppilaitosten olisi suotavaa käyttää jotain ulkopuolista toimijaa itsearvioinnin apuna. Ulkopuolinen toimija voisi olla myös esimerkiksi yhteistyöoppilaitoksen edustaja. Vaikka ulkopuolinen toimija ei tiedä ihan kaikkea oppilaitoksen toiminnasta, hän voi tuoda siihen toisenlaista näkökulmaa ja esittää kysymyksiä, joita yhteisön jäsenet eivät itse tule välttämättä ajatelleeksi. Tämä voisi olla yksi vastaus itsearviointia koskeviin luotettavuusongelmiin.

*Mehän mielellään mitataan semmosia asioita, mistä me tiedetään, että me ollaan hyviä, niin se, että siihen arvioinnin suunnitteluun jo osallistus joku muukin kun esimerkiksi vaan rehtori ja suunnittelu-ryhmä, siinä olis ulkopuolisia, jotka asettas niitä kysymyksiä, et jos mä ite kysyn niitä asioita, mitä mä tiedän, niin mä en välttämättä nää sitä, mitä mun pitäis arvioida. Kyllä mä ihan oikeesti oon sitä mieltä, että musta ei kyllä tekis ollenkaan huonoa, vaikka joku ulkopuolinen arviois aina. (Rehtori F)*

Jos joku ulkopuolinen arvioisi aina, vaarana olisi tällöin, että monet oppilaitokset kokisivat sen jonkinasteisena paluuna vanhaan, koulujen toimintaa kontrolloivampaan järjestelmään. Rehtori F totesikin haastattelun lopuksi, ettei kaipaakaan sinänsä vanhaa aikaa takaisin, vaan ajoittain olisi hyvä pysähtyä miettimään, missä mennään ja saada toiminnasta jämäkämpää. Rehtori E puolestaan totesi, että vaikka rehtori on oman yksikkönsä päällikkö, hänen esimiehensä ja koulutuksen järjestäjän tulisi velvoittaa itsearviointiin ja seurata sitä sekä antaa mahdollisuuksia korjata itsearvioinnin esiin tuomia ongelmia. Jollei tukea ole saatavilla, ”se muodostuu tulpaksi tavallaan, et sit sä niinku alistut siihen, että emmä voi tälle tehdä mitään kun mulla ei oo resursseja tai mulla ei oo välineitä”. Toisaalta rehtori B koki, että tuen puutteeseen vetoaminen on tyypillinen tekosyy sille, miksei itsearviointi ole onnistunut. Myös rehtori A totesi, että itsearviointi ei ole niinkään resurssikysymys, vaan viitseliäisyyskysymys. On mahdollista, että jotkut rehtorit kokevat avun pyytämisen uhkaavan niiden autonomiaa. Mikäli itsearviointi on aina paikallinen johtamiskysymys, kuten rehtori D totesi, avun ja tuen saamista ei kenties pidetä kovin vahvana näyttönä rehtorin johtamistaidoista. Tällöin on vaarana



rehtori E:n mainitsema alistuminen siihen, ettei ole resursseja, jolloin tärkeä oppilaitoksen kehittämiseen tähtäävä itsearviointi jää suorittamatta. Osa lukioden rehtoreista kuitenkin kokee, että tarvitsisivat tukea enemmän, kuten kyselyn tuloksista ilmenee (ks. myös luku 6.3). Olennaista on joka tapauksessa se, että ulkopuolinen toimija tekee yhteistyötä oppilaitoksen kanssa, sillä ulkopuolelta tarjotulla tiedolla tuskin on merkittäviä vaikutuksia oppilaitosten toimintaan.

### 6.1.3 Sisäisten mallien merkitys – Asenteet ohjaavat itsearviointia

Useissa arviointia koskevissa lähteissä mainitaan organisaation halu kehittyä itsearviointia ohjaavana lähtökohtana. Jos itsearvioinnin lähde on ulkokohtainen, sillä tuskin on merkittäviä vaikutuksia organisaation toimintaan. (Ks. Torres & Preskill 2001, 387; Reezigt & Creemers 2005, 415; Korkeakoski & Tynjälä 2010, 13.) Tätä tukee myös kyselyssä saatu tulos, jonka mukaan yli 80 prosenttia rehtoreista oli sitä mieltä, että itsearviointi- ja kehittämiskohteiden tulee olla oppilaitoksen omasta toiminnasta lähtöihin olevia ja vain viisi prosenttia oli tästä eri mieltä. Haastattelussa etenkin rehtori B korosti sitä, että oppilaitoksen tulisi arvioida niitä kohteita, joita halutaan kehittää. On toki kaikkien organisaatioiden etujen mukaista arvioida ja kehittää omaa toimintaansa, mutta oppilaitokset ovat myös lain tasolla velvollisia arvioimaan toimintaansa. Herää kysymys, mikä merkitys tällä velvoittavuudella on oppilaitosten itsearvioinnissa. Kyselylomakkeen väittämä 21 koski tätä mielenkiintoista kysymystä. Rehtoreista 73 prosenttia oli eri mieltä väittämän kanssa ja vain seitsemän prosenttia samaa mieltä, joten suurin osa vastanneista rehtoreista kokee, että itsearviointi on pikemmin oppilaitoksen kehittymisen väline kuin ulkoapäin tuleva velvoite. Tätä tukee myös haastattelussa saadut vastaukset, sillä kenenkään rehtorin mielestä arviointivelvoitteesta ei ole mitään haittaa, pikemmin päinvastoin. Toisaalta osa rehtoreista totesi tietävänsä, että jotkut oppilaitokset kokevat itsearvioinnin velvoitteena, sillä käytännöt ovat hyvin vaihtelevia.

*Mä näkisin sen nimenomaan sillä tavalla, että oppilaitoksen toiminnan itsearviointi on oppilaitoksen kehittämisen väline ja jos näin ajattelee, niin kovin vaikea on nähdä sitä niinku haittana et jos joku välillä muistuttaa, että hei olis ihan kiva kehittää omaa toimintaa, niin jos se laissa todetaan, niin ei millään tavalla. -- Mut jos ajatellaan tosiaan sitä, että pitääkö paineen tulla jostain ulkopuolelta, niin musta ehkä pitäisi kun tätä näin vähän tehdään, mutta sitten ideologisesti mä ajattelen, että ei sillä loppujen lopuksi oo niin merkitystä, se on johtamiskysymys kuitenkin paikallisesti aina. (Rehtori D)*

*No ei siitä haittaa, jos se koulussa ymmärretään niinku sillä tavalla oikein se asia et tota siitä ei tehdä vain tämmöstä et no tehdään tää ku tää pitää tehdä, vaan nähdään se et, missä laajuudessa sitä kannattaa tehdä, millon kannattaa mitäkin tehdä ja nähdään se jonkunlaisena välineenä oman organisaation kehittämiseen. (Rehtori B)*

Teorian perusteella muodostuu kuva, jonka mukaan itsearviointi nähdään joko rasisitteena tai kehittämisen välineenä. Rehtoreiden vastausten perusteella näyttää kuitenkin siltä, että nämä näkökulmat eivät ole suinkaan toisensa poissulkevia, sillä itsearviointi on oppilaitoksia sitova velvoite ja samalla (ideaalitapauksessa) oppilaitoksen kehittämisen väline. Toki velvoittavuusnäkökulmassa on se riski, että itsearviointi nähdään välttämättömänä pahana tai pakkona ja rehtoreiden vastausten perusteella näin on joissain lukioissa. Esimerkiksi rehtori C totesi, että ilman arviointivelvoitetta monet lukiot jättäisivät itsearvioinnin tekemättä. On toki mahdollista, että tällaiset koulut ovat jättäneet vastaamatta kyselyyn, mistä lisää myöhemmin.

Itsearviointien velvoittavuusnäkökulma liittyy asenteisiin, joiden on havaittu olevan merkittävä tekijä itsearvioinneissa sekä kehittämistoimenpiteiden toteuttamisessa (Rudd & Davies 2000; Vanhoof et al. 2009). Asenteet liittyvät Sengen sisäisiin malleihin, jotka ovat usein tiedostamattomia, mutta vaikuttavat esimerkiksi organisaation toimintakulttuuriin. Itsearviointia koskevat asenteet vaikuttavat luonnollisesti organisaation jäsenten motivaatioon ja sitoutumiseen tehdä itsearviointia ja kehittämistä, joten ne ovat itsearvioinnin onnistumisen kannalta ensiarvoisen tärkeitä. Muodostin oppilaitosten asenteita koskevan summamuuttujan niihin liittyvistä väittämistä, jotka on koottu seuraavaan taulukkoon:

**Taulukko 16: Asenteita kuvaavat väittämät**

	Eri mieltä (1–2)	Ei samaa eikä eri mieltä (3)	Samaa mieltä (4– 5)	Yhteensä (n = 56)
6. Koulussamme suhtaudutaan myönteisesti itsearviointiin sekä koulumme toiminnan kehittämiseen.	5	21	74	100
18. Itsearviointia ja kehittämistä tehdään liikaa.	73	21	5	100
20. Itsearvioinneilla saadaan aikaan vain haluttuja ja näennäisiä tuloksia.	71	27	2	100
21. Oppilaitoksen tekemä itsearviointi on pikemmin ulkoa päin tuleva velvoite kuin aito kehittymisen väline.	73	20	7	100

Käänsin väittämät 18, 20 ja 21, jotta kaikki väittämät olisivat samansuuntaisia ja korkea arvo kuvastaisi positiivisempaa asennetta. Itsearviointi ja kehittäminen on rinnastettu toisiinsa väittämissä 6

ja 18 sen vuoksi, että kehittymisen ajatellaan edellyttävän itsearviointia, ja kehittyminen taas on itsearvioinnin keskeisin tavoite (ks. Rönholm & Räisänen 2005, 9). Myös rehtoreiden mielestä oppilaitoksen kehittäminen edellyttää oman toiminnan arviointia, sillä peräti 95 prosenttia on ollut väittämän 17 ”Koulumme kehittäminen edellyttää oman toimintamme arviointia” kanssa samaa mieltä. Vaikka totesin äskeisessä esityksessä, ettei itsearvioinnin velvoittavuus- ja kehittymisnäkökulma ole toisensa poissulkevia, kyselyn väittämä on muotoiltu siten, että sen voidaan katsoa heijastavan asenteita itsearviointia kohtaan. Ennen summamuuttujan luomista muutin asteikon kolmiportaiseksi, jotta ristiintaulukoiden tekeminen helpottuisi. Summamuuttujan arvot on yhdistetty siten, että alle 1,50 saaneet arvot on koodattu numerolla 1, 1,51-2,50 saaneet arvot numerolla 2 ja yli 2,50 saaneet arvot numerolla 3. Summamuuttujan arvoille on vaikea määritellä sanallista vastinetta, sillä ei voida sanoa, että esimerkiksi arvon 2 saaneet suhtautuisivat neutraalisti itsearviointiin. Voidaan kuitenkin sanoa, että arvon 3 saaneilla vastaajilla on kaikista positiivisin asenne itsearviointi- ja kehittämisasioihin. Ohessa summamuuttujaa kuvaava taulukko.

**Taulukko 17: Asenteita kuvaava summamuuttuja**

Summamuuttuja/asenne	%
Arvon 1 saaneet vastaajat	2
Arvon 2 saaneet vastaajat	34
Arvon 3 saaneet vastaajat	64

Kuten taulukosta havaitaan, juuri kenelläkään rehtoreista ei ollut täysin negatiivista asennetta arviointi- ja kehittämisasioihin ja vastaavasti suurimmalla osalla vastanneista oli positiivinen asenne. Ristiintaulukoin asennetta koskevan summamuuttujan eri taustamuuttujien kanssa. Lukion sijaintikunnan asukasluvulla ja asennemuuttujalla oli tilastollisesti suuntaa antava yhteys:

**Taulukko 18: Oppilaitoksen sijaintikunnan asukasluku x asenteet (p = 0,089)**

Luokiteltu asukasluku	Arvon 1 saaneet	Arvon 2 saaneet	Arvon 3 saaneet
alle 10000	0 %	25 %	75 %
10000–24999	5 %	24 %	71 %
25000–	0 %	53 %	47 %
Yhteensä	2 %	34 %	64 %

Asukasluku on luokiteltu kolmeen luokkaan tiedon tiivistämiseksi, vaikka tilastollisesti suuntaa antava yhteys oli havaittavissa myös alkuperäisellä luokittelulla (ks. luku 5.5). Kuten taulukosta nähdään, pienemmissä ja keskisuurissa kunnissa asenne on positiivisempi, kun taas suuremmissa kunnissa asenne ei ole niin positiivinen. On mahdollista, että suuremmissa kunnissa asenteisiin vaikuttavat esimerkiksi kokemukset resurssien riittämättömyydestä (ks. luku 6.2.2, taulukko 32) tai esimerkiksi suurempi kilpailu koulujen välillä, johon eräs suuresta kunnasta tuleva rehtori viittasi haastattelussa. Suuremmissa kunnissa asenteet näyttävät myös haitanneen enemmän itsearviointien hyödyntämistä kuin pienemmissä yksiköissä (ks. luku 6.2.2, taulukko 31). Ristiintaulukoinnissa itsearvioinnin useutta koskevan taustamuuttujan kanssa oli tilastollisesti suuntaa antava yhteys:

**Taulukko 19: Itsearvioinnin useus x asenteet (p = 0,068)**

Luokiteltu useus	Arvon 1 saaneet	Arvon 2 saaneet	Arvon 3 saaneet
Vuosittain	4 %	15 %	81 %
Vähintään muutaman kerran vuodessa	0 %	56 %	44 %
Vähintään kuukausittain	0 %	43 %	57 %
Yhteensä	2 %	34 %	64 %

Niissä lukioissa, joissa itsearviointia tehdään vuosittain, asenne näyttäisi olevan hiukan positiivisempi kuin lukioissa, joissa itsearviointia tehdään useammin. Tätä voidaan pitää hieman yllättävänä tuloksena, sillä voisi olettaa, että tulos olisi päinvastainen, mikäli ajatellaan, että useammin itsearviointia tekevät oppilaitokset olisivat omaksuneet itsearvioinnin paremmin niiden toimintakulttuurisiin. Toisaalta tässä yhteydessä mainitsemisen arvoinen seikka on se, että itsearvioinnin useuden ja väittämän 8 ”Itsearviointi on osa koulumme arkipäivää” ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä, vaan kaikissa kyseisen taustamuuttujan luokissa noin puolet vastaajista oli väittämän kanssa samaa mieltä. Vuosittain ja vähintään muutaman kerran vuodessa itsearviointia tekevissä lukioissa rehtoreista noin kolmasosa on ollut eri mieltä väittämän kanssa, kun taas vähintään kuukausittain itsearviointia tekevien oppilaitosten vastaava luku on noin 14 %.

Ristiintaulukoin väittämät myös erikseen eri taustamuuttujien kanssa, jolloin oppilasmäärän sekä väittämän 6 välillä löytyi tilastollisesti suuntaa antava yhteys (p = 0,089):

**Taulukko 20: Luokiteltu oppilasmäärä x koulussamme suhtaudutaan myönteisesti itsearviointiin sekä koulumme toiminnan kehittämiseen**

Luokiteltu oppilasmäärä	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä
alle 100	7 %	40 %	53 %
100–249	5 %	5 %	90 %
250–400	8 %	8 %	84 %
yli 400	0 %	44 %	56 %
Yhteensä	5 %	22 %	73 %

Pienten ja suurten lukioiden rehtorit ovat näin ollen suhtautuneet neutraalimmin väittämään, sillä lähes puolet vastanneista eivät ole olleet samaa eivätkä eri mieltä väittämästä. 100–249 oppilaan lukioissa valtaosa on puolestaan ollut samaa mieltä väittämän kanssa, joten näissä lukioissa suhtaudutaan rehtoreiden mielestä positiivisemmin itsearviointiin ja kehittämiseen kuin pienissä ja suurissa lukioissa. Pienissä lukioissa asenteisiin voi vaikuttaa esimerkiksi suuri työmäärä (Säilä 2000, 138; Reezigt & Creemers 2005, 412). Suuremmissa lukioissa rehtoreiden vastaukset voivat puolestaan johtua esimerkiksi suuremmasta vaihtelusta asenteissa koulun sisällä (vrt. Vanhoof et al. 2009).

On syytä pitää mielessä Vanhoofin et al. (2009) tutkimustulos, jonka mukaan rehtorit suhtautuvat positiivisemmin arviointiasioihin kuin opettajat. On siis mahdollista, että asenteet olisivat olleet negatiivisempia, mikäli tutkimuksen kohteena olisivat olleet opettajat. On myös mahdollista, että rehtoreilla on ylipositiivinen asenne itsearviointiin (vrt. itsearvioinnin luotettavuusongelmat), sillä kyseessä on heidän johtamansa lukion itsearvioinnit, joihin johtamisen tavat vaikuttavat suuresti. Kuten rehtori D totesi, itsearvioinnin toteuttaminen on aina johtamiskysymys ja rehtori A:n mukaan itsearvioinnissa on kyse organisoinnista, josta rehtori vastaa viime kädessä. Tämän vuoksi on mahdollista, että haastatellut rehtorit suhtautuivat melko kriittisesti ulkopuoliseen tukeen, mikä poikkesi kyselylomakkeen tuloksista. Rehtoreiden asenteista voi päätellä jotain heidän vastaustensa perusteella. Esimerkiksi rehtori B ei puhunut lainkaan vuosittain tehtävästä itsearvioinnista, vaan pelkästään arjessa tapahtuvasta itsearvioinnista. Tämä kertoo ehkä siitä, minkälaista itsearviointia rehtori pitää tärkeimpänä. Kyseinen rehtori korosti useaan otteeseen sitä, että itsearvioinnista ei saisi tulla pelkästään arviointia arvioinnin takia. Hänen asennettaan voi pitää vastausten perusteella melko kriittisenä, mutta kritiikki kohdistuu pitkälti siihen, miten itsearviointia tehdään ja millä edellytyksillä, eikä se koske niinkään yleistä asennetta itsearviointia kohtaan.

*Nykysin eletään sellasessa yhteiskunnassa, että kaikki pitäis niinku, että kaikesta tehdään semmosta niinku tehdään mahdollisimman työlästä kaikista asioista esimerkiks niinku tässäkin, että voidaanhan tästä arvioinnista voidaan kehittää ihan semmonen oma tieteenlajinsa ja laittaa näitä niinku paperille ja listata. -- Ei ennen vanhaan tarvinnu puhua mistään arvioinnista, evaluaatioista, tässä on tullu tämmösiä uusia käsitteitä, joilla me leikitään ja sinäkin teet arvioinnista nyt opinnäytetyötä. -- Ongelmat on just se, että tehdään liian laajoja itsearviointeja, niinku itsearviointi alkaa elää omaa elämänsä et se ei tuu työkaluks, vaan se tulee semmoseksi, että kun se pitää tehdä. (Rehtori B)*

Tarkasteltaessa muidenkin haastateltujen rehtoreiden asenteita itsearviointia kohtaan, huomio kiinnittyy siihen, että kritiikki kohdistuu pikemmin itsearviointiprosessia kuin esimerkiksi itsearviointien koettuja hyötyjä ja merkitystä kohtaan. Tätä tukee joissakin tutkimuksissa saatu tulos (MacBeath & McGlynn 2008; Vanhoof et al. 2009). Rehtori F totesi haastattelussa, että mikäli opettajien asenne on jo valmiiksi negatiivinen, itsearviointi ja kehittäminen eivät onnistu. Kaikkien rehtoreiden mielestä opettajat kuitenkin suhtautuvat pääasiassa myönteisesti arviointiasioihin ja he arvelivat, että opettajista itsearviointia ja kehittämistä ei tehdä liikaa. Tämä on hieman ristiriidassa kirjallisuudessa ja tutkimuksissa korostetun opettajien negatiivisen suhtautumisen kanssa. Jotkut rehtorit vaikuttivat muotoilevan sanansa varovaisesti opettajien asenteista puhuttaessa, mutta rivien välistä on luettavissa, että etenkin ajan puute saattaa vaikuttaa opettajien asenteisiin itsearvioinneista.

*-- opettajakunta on niinku tavattoman fiksua ja valveutunutta, valveutunutta ja tota, jos nyt sanois sen niin, että se työ vie mennessään niin tavattoman helposti -- eli päivä täyttyy todella hyvin siitä ja samanaikaisesti opettaja keskittyy siihen, että hän on tavattoman hyvin tietonen siitä, että hei aika ajoin olis hyvä kattoa, että ollaanks me menossa oikeaan suuntaan – niin sitä myönteisyyttä on niinkun todella paljon. Ennen kaikkea sit, jos näkyy että arvioinnilla on vaikutusta. (Rehtori D)*

*No ei varmaan liikaa tehä, vois olla enemmänkin, mutta on niin monta muutakin asiaa. -- Viime vuosi kun siinä kolmet tämmöset itsearvioinnit oli, niin se oli aika paljon, koska jos sitte taas tulee enempi niin ei arviointia sen takia, että arvioidaan, vaan pitää aina olla se vaikuttavuus. (Rehtori C)*

Rehtori B:n mielestä lähtökohtaisesti kehittämistä ei voi olla liikaa, sillä se on myönteinen asia. Itsearvioinnissa ja kehittämisessä saatetaan kuitenkin ”syödä liikaa pullaa, jolloin sitä ei pystytä sulattamaan”. Jos arviointia ja kehittämistä on liikaa, mitään ei ehditä tehdä kunnolla, jolloin myös vaikuttavuus kärsii. Rehtori B muistuttaa, että joillekin kouluille voi olla liikaa joku yksi kehittämisasia, kun taas toiset pystyvät tekemään monta asiaa kerralla. Itsearviointi ja kehittäminen täytyy näin ollen sitoa yksikön mahdollisuuksiin, siihen ”kuinka paljon pullaa pystytään sulattamaan”. Rehtorin omassa lukiossa on tällä hetkellä paljon meneillään, mutta hän arveli siitä huolimatta, ettei se vielä tunnu opettajista liialta. Tosin samalla tavalla kuin yksittäiset oppilaitokset, myös opettajat ovat yksilöitä ja joillekin voi olla liikaa itsearviointia ja kehittämistä, mutta nämä opettajat ovat sel-

laisia, jotka eivät osallistu aktiivisesti itsearviointi- ja kehittämisasioihin. Rehtori F arveli, että nykypäivänä opettajat ovat tottuneempia itsearviointiin kuin ennen, minkä vuoksi sitä ei enää pidetä niin hankalana asiana kuin aiemmin. Onkin mahdollista, että asenteet itsearviointia kohtaan ovat muuttuneet positiivisemmiksi. Osa rehtoreista totesi, että jotkut opettajat kokevat ulkoapäin tulevat kyselyt raskaana, sillä niillä ei koeta olevan juuri vaikuttavuutta. Koulun omaan arviointiin sen sijaan suhtaudutaan pääosin myönteisesti, koska sillä on konkreettinen merkitys oppilaitoksen toiminnassa.

## 6.2 Itsearviointien vaikutukset ja hyödyntäminen

Luvussa 2.1 määrittelin itsearvioinnin vaikuttavuuden muodostuvan kolmesta näkökulmasta: arvioinnin laadusta, hyödyntämisestä ja kehittämisestä. Käsittelen ensimmäiseksi rehtoreiden vastauksia siitä, mihin lukioden toiminnan osa-alueisiin itsearviointit ovat vaikuttaneet. Sekä hyödyntämisenäkökulma että kehittämisenäkökulma liittyvät tähän kysymykseen, sillä kyse on pitkälti siitä, minkä osa-alueiden kehittämisessä itsearviointia ja sen tuloksia on hyödynnetty. Toisena teemana tässä luvussa on itsearviointien hyödyntämistä edistävät ja haittaavat tekijät sekä niiden yhteydet toisiinsa. Kolmantena teemana on itsearviointi kokemuksellisenä oppimisprosessina.

### 6.2.1 Itsearviointien vaikutukset lukioden toiminnan osa-alueisiin

Kyselylomakkeen toisen osion ensimmäinen kysymys koski sitä, mihin koulun toiminnan osa-alueisiin itsearviointit ovat vaikuttaneet konkreettisesti. Tarkastelen kysymyksiin annettuja vastauksia prosentuaalisten osuuksien perusteella. Seuraavaan taulukkoon on yhdistetty luokat 1 ja 2 sekä 4 ja 5, sillä vastaukset eivät keskittyneet ääripäihin, vaan lähinnä keskelle.

**Taulukko 21: Mihin koulun toiminnan osa-alueisiin itsearviointit ovat vaikuttaneet %**

Toiminnan osa-alueet	1–2	3	4–5
Koulun kehittämiskohteiden valitseminen	7	11	82
Koulun vahvuuksien osoittaminen	6	14	80

Johtamisen kehittäminen	4	20	76
Opetusmenetelmien kehittäminen	7	17	76
Opetuksen sisällön kehittäminen	6	31	63
Vuorovaikutuksen parantuminen henki- löstön välillä	15	29	56
Oppimistulosten parantuminen	9	62	29
Kodin ja koulun yhteistyön parantuminen	26	40	34
Opetussuunnitelmien kehittäminen	31	38	31

Vastausten perusteella näyttää siltä, että itsearviointit ovat vaikuttaneet eniten koulun kehittämis-kohteiden valitsemiseen sekä vahvuuksien osoittamiseen. Molempien osa-alueiden kohdalla noin 80 prosenttia rehtoreista on vastannut joko 4 tai 5, ja ”ei lainkaan” vain kaksi prosenttia vastanneista. Lähes yhtä monta rehtoria on valinnut johtamisen kehittämistä ja opetusmenetelmien kehittämistä koskeviin osa-alueisiin vaihtoehdon 4 tai 5. Seuraavaksi eniten itsearviointit ovat vaikuttaneet opetuksen sisällön kehittämiseen. Vähiten itsearviointit ovat vaikuttaneet opetussuunnitelmien kehittämiseen, mitä voi selittää se, että kyseessä on laajempi osa-alue. Sen sijaan koulun kehittämiskohteiden valitseminen ja vahvuuksien osoittaminen ovat konkreettisempia, helpommin mitattavissa olevia asioita. Vajaa kolmasosa on vastannut opetussuunnitelmien kehittämistä koskevaan kysymykseen 4 tai 5, reilu kolmasosa 1 tai 2, loput vajaa kolmasosa vastausvaihtoehdon 3, jota vastannee sanallisesti ”jonkin verran”. Tästä voidaan päätellä, että itsearviointit ovat vaikuttaneet rehtoreiden mielestä kaikkiin osa-alueisiin melko paljon. Kodin ja koulun yhteistyön parantumista koskevan kysymyksen jakauma on lähes samansuuntainen kuin opetussuunnitelmien kehittämiseen. Oppimistulosten parantumista koskevaan kysymykseen suurin osa rehtoreista on valinnut vaihtoehdon 3 (62 %), vajaa kolmannes 4 tai 5 ja loput noin kymmenen prosenttia vaihtoehdon 2.

Haastatteluissa käytiin tarkemmin läpi, miten itsearviointit ovat vaikuttaneet oppilaitosten toimintaan. Rehtoreiden antamat vastaukset vahvistivat kyselylomakkeen vastauksista tulleen vaikutelman siitä, että itsearviointit ovat vaikuttaneet eniten konkreettisiin, oppilaitoksen arkipäivään liittyviin asioihin, kuten ruokailuun, tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämiseen opetuksessa, opiskelijoiden myöhästelyyn, kiusaamiseen puuttumiseen. Kukaan rehtoreista ei viitannut mihinkään suurempaan kokonaisuuteen, kuten oppimistulosten parantumiseen. Tämä voi johtua siitä, että voi olla



haastavaa osoittaa, kuinka paljon itsearviointit ovat vaikuttaneet näihin osa-alueisiin. Toisaalta tämä voi johtua myös siitä, että kyselylomakkeen vaihtoehdot ovat abstraktimpia, kun taas haastatteluissa rehtorit pystyivät kertomaan itsearviointien vaikutuksista konkreettisemmalla tasolla. Esimerkiksi rehtori C:n mukaan on vaikea sanoa, ovatko itsearviointit vaikuttaneet laajemmin esimerkiksi opetuksen sisältöön tai opetussuunnitelmien kehittämiseen.

*Kyllä ne ainaki sillä tavalla on vaikuttanu, että kun opiskelijat puhuvat myös opettajista nimeltä ja sillon jos siellä mainitaan nimeltä joku asia, kyllähän siellä myös kiitetään ja senhän minä sanon eteenpäin, mutta sehän kiitos on helppo sanoo, mutta onhan siellä myöskin niitä huonoja asioita, niin kyllä mä oon ne ottanu yleensä esille sitten kehityskeskusteluissa. -- Se kai se on sitä vaikuttavuutta ja itsearviointia käytännön tasolla, vaikka sitä ei ihan niin mielläkään. (Rehtori C)*

Näin ollen itsearviointit voivat vaikuttaa opettajien kehittymiseen ja tätä kautta myös laajempien koulun toiminnan osa-alueiden kehittämiseen. Schildkamp et al. (2009) havaitsivat tutkimuksessaan itsearvioinneilla olleen tämän tyyppisiä epäsuoria vaikutuksia esimerkiksi oppimistulosten parantamiseen. Koulun työympäristö ja työolot sekä ilmapiiri vaikuttavat opiskelijoiden koulussa viihtymiseen, joka tukee oppimistuloksia. Koulussa viihtymiseen taas vaikuttavat tutkimusten mukaan esimerkiksi opiskelijan ja opettajien ja opiskelijoiden keskinäissuhteet sekä motivaatio ja kiinnostus koulunkäyntiin. Näin ollen rehtoreiden mainitsemilla asioilla, kuten kiusaamiseen puuttumisella, voi olla monimutkaisia yhteyksiä oppimistulosten parantamiseen, sillä se vaikuttaa muun muassa viihtymiseen koulussa. (Ks. Suomen Lukiolaisten Liitto 2012, 13–16.) Koulussa viihtymiseen liittyvää tutkimustietoa on saatavilla esimerkiksi Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen teettämästä kouluterveyskyselystä.

Itsearviointien todentaminen on sekä teorian että haastatteluiden perusteella haastava tehtävä, johon kytkeytyy monia eri osa-alueita. Tämän vuoksi saattaa olla vaikea äkkiseltään sanoa, mihin osa-alueisiin itsearviointit ovat vaikuttaneet. Tätä ilmentää rehtoreiden vastaus haastattelun ensimmäiseen kysymykseen, joka koski sitä, miten lukiossa on hyödynnetty itsearviointia käytännön toiminnassa. Kaikki rehtorit B:tä lukuun ottamatta aloittivat vastauksensa kuvailemalla sitä, miten itsearviointi on toteutettu lukiossa ja kaikki näistä rehtoreista kertoivat, että itsearviointi on toteutettu kyselyllä. Tarkemmat kuvaukset lukioiden itsearviointiprosessien etenemisestä löytyvät luvusta 6.1.2. Rehtoreista A, C ja F antoivat varsin pintapuolisia esimerkkejä siitä, mihin kohteisiin itsearviointit ovat vaikuttaneet. He eivät täten kertoneet varsinaisesti siitä, miten itsearviointeja on hyödynnetty näiden kohteiden kehittämisessä, vaan lähinnä mainitsivat ne kertoessaan itsearviointiprosessin etenemisestä. Rehtoreista etenkin B ja E antoivat konkreettisia esimerkkejä siitä, miten

itsearviointeja on hyödynnetty heidän oppilaitoksensa toiminnassa. He ovat myös ainoat, jotka ilmoittivat, että itsearviointia tehdään oppilaitoksessa päivittäin jossain muodossa. Tällainen itsearviointi tapahtuu siis osana oppilaitosten arkipäivää, johon paneudun luvussa 6.2.3.

Vaikutusten todentaminen on tärkeää, sillä laadukas itsearviointi on kaikkien haastateltujen rehtoreiden mielestä ennen kaikkea vaikuttavaa ja se tarttuu sellaisiin asioihin, mitä halutaan korjata ja muuttaa. Itsearviointien vaikutuksia voidaan rehtoreiden mielestä todentaa toistuvuuden ja säännöllisyyden kautta. Tällä tarkoitetaan sitä, että voidaan esimerkiksi laatia kattavat kysymykset tietyistä teemoista, joita arvioidaan uudelleen esimerkiksi seuraavana vuonna. Itsearviointikyselyissä käytetään usein pohjana samaa runkoa, jolloin voidaan arvioida, miten paljon jokin asia on kehittynyt edellisen kyselyn tuloksiin verrattuna. Saman rungon käyttäminen on myös yksi vastaus aikaan liittyviin ongelmiin, sillä oppilaitoksen ei tarvitse tehdä joka kerta täysin uutta kyselypatteristoa. Toisaalta rehtori D toi esille, että itsearviointi on subjektiivista arviointia ja sellaisenaan hyväksyttävää.

*Mä en siis usko siihen, että niin tota viime keväänä jos on sovittu tai katottu, että ollaan vaikkapa opiskelijoiden osallisuuden osalta tai jonkun osalta ollaan tuossa ja tuossa niinku kohdassa, että sitte seuraavalla kerralla arvioituna objektiivisesti voitais katsoa, että miten monta pistettä ylempänä tai alempana ollaan, se ei oo se todellisuutta, vaan todellisuus on se, että hei, me löydetään yhteinen suunta, johon suuntaan lähdetään kulkemaan ja tehdään toimenpiteitä. (Rehtori D)*

## 6.2.2 Itsearviointien hyödyntämistä edistävät ja haittaavat tekijät

Kyselylomakkeen ensimmäisessä osiossa kysyttiin itsearviointien vaikutusten lisäksi mitkä tekijät edistävät ja haittaavat itsearviointien hyödyntämistä. Kysymyksessä oli sama asteikko 1–5 (ei ole edistänyt/haitannut lainkaan – on edistänyt/haitannut erittäin paljon) kuin ensimmäisessä kysymyksessä. Seuraavassa taulukossa on edistävien tekijöiden jakauma kolmiportaisena asteikkona.

**Taulukko 22: Itsearviointien hyödyntämistä edistävät tekijät %**

Itsearviointien hyödyntämistä edistävät tekijät	1–2	3	4–5
Konkreettiset ja selkeät itsearviointikohteet	5	31	64
Tiedonkulku koulun sisällä	6	36	58
Asenteet itsearviointia ja sen hyödyntämistä kohtaan	14	33	53

Henkilöstön motivaatio ja sitoutuminen	11	45	44
Itsearviointitiedon keräämisen ja käsittelyn tehokkuus	15	47	38
Käytettävissä olevat resurssit	33	49	18
Ulkopuolisten toimijoiden tuki	49	36	15

Itsearviointien hyödyntämistä edistävien tekijöiden vastausten jakauman perusteella konkreettiset ja selkeät itsearviointikohteet sekä tiedonkulku koulun sisällä ovat edistäneet eniten itsearviointien hyödyntämistä, sillä lähes  $\frac{3}{4}$  rehtoreista on valinnut vastausvaihtoehdon 4 tai 5, noin kolmasosa vaihtoehdon 3 ja muutama prosenttia vaihtoehdon 1 tai 2. Ulkopuolisten toimijoiden tuki näyttäisi edistäneen vähiten itsearviointien hyödyntämistä, sillä vain 15 prosenttia vastanneista on valinnut vaihtoehdon 4 tai 5, kun lähes puolet on valinnut vaihtoehdon 1 tai 2 ja noin kolmasosa vaihtoehdon 3. Vastausten jakauma ei tarkoita kuitenkaan, että rehtorit välttämättä kaipaavat lisää tukea. Käytettävissä olevia resursseja koskien rehtoreista noin 20 prosenttia on valinnut vaihtoehdon 4 tai 5, lähes puolet vaihtoehdon 3 ja kolmasosa vaihtoehdon 1 tai 2. Ei ole yllättävää, etteivät rehtorit koe käytettävissä olleiden resurssien edistäneen itsearviointeja kovin paljon, sillä esimerkiksi ajan puutetta pidetään yhtenä itsearviointien keskeisimmistä ongelmista (esim. Rudd & Davies 2000).

Itsearviointien hyödyntämistä haittaavien tekijöiden vastaukset jakaantuivat seuraavasti:

**Taulukko 23: Itsearviointeja haittaavat tekijät %**

Itsearviointien hyödyntämistä haittaavat tekijät	1–2	3	4–5
Käytettävissä olevat resurssit	38	22	40
Asenteet itsearviointia ja sen hyödyntämistä kohtaan	42	38	20
Abstraktit tai epäselvät itsearviointikohteet	49	31	20
Ulkopuolisten toimijoiden tuki	51	38	11
Itsearviointitiedon keräämisen ja käsittelyn ongelmat	54	31	15
Henkilöstön motivaation ja sitoutumisen ongelmat	58	27	15
Tiedonkulun ongelmat koulun sisällä	78	18	4

Käytettävissä olevat resurssit näyttävät haitanneen eniten itsearviointien hyödyntämistä, sillä 40 prosenttia on valinnut vaihtoehdon 4 tai 5. Toisaalta vastaavasti lähes 40 prosenttia on vastannut, että käytettävissä olevat resurssit ovat haitanneet vain vähän itsearviointien hyödyntämistä. Toiseksi eniten itsearviointia ovat haitanneet asenteet itsearviointia ja sen hyödyntämistä kohtaan, sillä hieman yli puolet rehtoreista on valinnut vähintään vaihtoehdon 3, jota vastannee sanallisesti ”jonkin verran”. Tiedonkulun ongelmat ovat vastausten perusteella haitanneet vähiten itsearviointeja, sillä 78 prosenttia on valinnut vaihtoehdon 1 tai 2. Muiden tekijöiden osalta vastausten jakauma on lähes samankaltainen, näiden tekijöiden osalta hieman yli puolet rehtoreista on valinnut vastausvaihtoehdon 1 tai 2.

Kysyin haastatteluissa rehtoreiden näkemyksiä itsearviointien keskeisimmistä ongelmista. Suurin osa rehtoreista toi esille itsearviointitulosten hyödyntämisen haastavuuden. Kyselylomakkeen väittämään 13 ”Itsearviointien todellisia vaikutuksia on vaikea mitata ja todentaa” vastaukset olivat ristiriitaisia, sillä kolmasosa oli väitteen kanssa eri mieltä, kolmasosa ei samaa eikä eri mieltä ja loppu kolmannes samaa mieltä. Toisaalta 75 prosenttia rehtoreista oli väittämän 14 ”Itsearviointien tuottaman tiedon perusteella suunnitellaan ja toteutetaan aina joitain kehittämistoimenpiteitä” kanssa samaa mieltä. Viimeksi mainitulla väittämällä oli tilastollisesti suuntaa antavaa yhteys sen kanssa, käytetäänkö lukiossa itsearviointiin jotain tiettyä mallia tai menetelmiä:

**Taulukko 24: Luokiteltu malli ja menetelmät x Itsearviointien tuottaman tiedon perusteella suunnitellaan ja toteutetaan aina joitain kehittämistoimenpiteitä (p = 0,098)**

Luokiteltu malli ja menetelmät	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä
Ei käytetä tiettyä mallia tai menetelmää	16 %	26 %	58 %
Tietty malli tai menetelmä käytössä	5 %	11 %	84 %
Yhteensä	9 %	16 %	75 %

Täten tiettyä mallia tai menetelmää käyttävissä lukioissa itsearviointien perusteella on toteutettu aina joitain kehittämistoimenpiteitä lähes kaikissa lukioissa, kun taas toisessa ryhmässä osuus on hieman yli puolet. Suurin osa rehtoreista (66 %) oli sitä mieltä, että itsearvioinneilla ei ole ollut tavoitteiden vastaisia, odottamattomia vaikutuksia oppilaitoksen toimintaan ja vain seitsemän prosenttia on ollut väittämän kanssa samaa mieltä. Ristiintaulukoinneissa tällä väittämällä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys sen kanssa, käytetäänkö itsearviointiin jotain tiettyä mallia tai menetelmää:

**Taulukko 25: Luokiteltu malli ja menetelmät x Itsearviointeilla on ollut tavoitteiden vastaisia, odottamattomia vaikutuksia koulumme toimintaan (p = 0,005)**

Luokiteltu malli ja menetelmät	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä
Ei käytetä tiettyä mallia tai menetelmää	47 %	53 %	0 %
Tietty malli tai menetelmä käytössä	75 %	14 %	11 %
Yhteensä	66 %	27 %	7 %

Tiettyä mallia tai menetelmää käyttävien lukioden rehtoreiden mielestä itsearviointeilla ei ole juuri ollut tavoitteiden vastaisia vaikutuksia, toisaalta toisessa ryhmässä kukaan rehtoreista ei ole ollut tätä mieltä. Ensiksi mainitusta ryhmästä 75 prosenttia on ollut eri mieltä väittämän kanssa, toisen ryhmän osuuden ollessa hieman alle puolet. Eroja esiintyy myös siinä, kuinka moni rehtoreista ei ole ollut samaa eikä eri mieltä väittämän kanssa, sillä 14 prosenttia tiettyä mallia tai menetelmiä käyttävien lukioden rehtoreista on ollut tätä mieltä, kun toisessa ryhmässä osuus on yli puolet. Lukioissa, joissa ei käytetä tiettyä mallia tai menetelmiä, tavoitteita ei ole välttämättä asetettu niin selkeästi, jolloin itsearviointien vaikutuksia voi olla vaikeampi todentaa. Toisaalta tämä voi johtua myös itsearviointikohteiden epämääräisyydestä:

**Taulukko 26: Luokiteltu malli ja menetelmät x Konkreettiset ja selkeät itsearviointikohteet, edistäneet itsearviointien hyödyntämistä (p = 0,038)**

Luokiteltu malli ja menetelmät	Ei lainkaan/vähän (1–2)	Jonkin verran (3)	Melko/erittäin paljon (4–5)
Ei käytetä tiettyä mallia tai menetelmää	17 %	28 %	55 %
Tietty malli tai menetelmä käytössä	0 %	32 %	68 %
Yhteensä	5 %	31 %	64 %

**Taulukko 27: Luokiteltu malli ja menetelmät x Abstraktit tai epäselvät itsearviointikohteet, haitanneet itsearviointien hyödyntämistä (p = 0,001)**

Luokiteltu malli ja menetelmät	Ei lainkaan/vähän (1–2)	Jonkin verran (3)	Melko/erittäin paljon (4–5)
Ei käytetä tiettyä mallia tai menetelmää	17 %	39 %	44 %
Tietty malli tai menetelmä käytössä	65 %	27 %	8 %
Yhteensä	49 %	31 %	20 %

Kuten taulukoista nähdään kaikki tiettyä mallia tai menetelmää käyttävien lukioden rehtoreista ovat olleet sitä mieltä, että konkreettiset ja selkeät itsearviointikohteet ovat edistäneet vähintään

jonkin verran itsearviointien hyödyntämistä ja suurin osa on valinnut vaihtoehdon 4 tai 5. Toisessa ryhmässä yli puolet on valinnut vaihtoehdon 4 tai 5, mutta lähes viidennes vaihtoehdon 1 tai 2. Toisessa taulukossa erot ovat selkeämmät ja tilastollisesti erittäin merkitsevät. Abstraktit tai epäselvät itsearviointikohteet ovat haitanneet itsearviointien hyödyntämistä melko tai erittäin paljon 44 prosentin mielestä niistä rehtoreista, joiden lukioissa ei käytetä mitään tiettyä mallia tai menetelmää. Vähintään jonkin verran vastanneiden rehtoreiden osuus on peräti 83 prosenttia, kun toisessa ryhmässä vastaava osuus on 35 prosenttia. Lisäksi tiettyä mallia tai menetelmää käyttävien lukioiden rehtoreista 65 prosenttia on ollut sitä mieltä, että abstraktit tai epäselvät itsearviointikohteet eivät ole haitanneet itsearviointien hyödyntämistä lainkaan tai ne ovat haitanneet sitä vain vähän, kun toisessa ryhmässä osuus on 17 prosenttia. Epäselvät tai abstraktit itsearviointikohteet voivat vaikuttaa itsearviointitiedon keräämisen ja käsittelyyn liittyviin ongelmiin:

**Taulukko 28: Luokiteltu malli ja menetelmät x Itsearviointitiedon keräämisen ja käsittelyn ongelmat, haitanneet itsearviointien hyödyntämistä (p = 0,066)**

Luokiteltu malli ja menetelmät	Ei lainkaan/vähän (1–2)	Jonkin verran (3)	Melko/erittäin paljon (4–5)
Ei käytetä tiettyä mallia tai menetelmää	33 %	50 %	17 %
Tietty malli tai menetelmä käytössä	65 %	22 %	13 %
Yhteensä	54 %	31 %	15 %

Lukioissa, joissa ei käytetä tiettyä mallia tai menetelmää itsearviointiin, keräämisen ja käsittelyn ongelmat ovat haitanneet itsearviointia vähintään jonkin verran 67 prosentissa lukioista, kun toisessa ryhmässä vastaava osuus on 35 prosenttia. Valtaosassa (65 %) tiettyä mallia tai menetelmää käyttävistä lukioista keräämisen ja käsittelyn ongelmat eivät ole juuri haitannut itsearviointien hyödyntämistä, toisessa ryhmässä osuus on kolmannes vastanneiden rehtoreiden lukioista. Haitanneiden tekijöiden osalta saman taustamuuttujan ristiintaulukoinneissa oli näiden lisäksi kaksi muutakin tilastollisesti suuntaa antavaa yhteyttä:

**Taulukko 29: Luokiteltu malli ja menetelmät x Ulkopuolisten toimijoiden tuki, haitanneet itsearviointien hyödyntämistä (p = 0,057)**

Luokiteltu malli ja menetelmät	Ei lainkaan/vähän (1–2)	Jonkin verran (3)	Melko/erittäin paljon (4–5)
Ei käytetä tiettyä mallia tai menetelmää	28 %	55 %	17 %
Tietty malli tai menetelmä käytössä	63 %	29 %	8 %
Yhteensä	51 %	38 %	11 %

**Taulukko 30: Luokiteltu malli ja menetelmät x Asenteet itsearviointia ja sen hyödyntämistä kohtaan, haitanneet itsearviointien hyödyntämistä (p = 0,078)**

Luokiteltu malli ja menetelmät	Ei lainkaan/vähän (1–2)	Jonkin verran (3)	Melko/erittäin paljon (4–5)
Ei käytetä tiettyä mallia tai menetelmää	22 %	45 %	33 %
Tietty malli tai menetelmä käytössä	51 %	35 %	14 %
Yhteensä	42 %	38 %	20 %

Ulkopuolisten toimijoiden tuki on haitannut vähintään jonkin verran itsearviointien hyödyntämistä valtaosassa (72 %) niistä lukioista, joissa ei ole käytössä tiettyä mallia tai menetelmää itsearviointiin, kun toisessa ryhmässä vastaava osuus on 37 prosenttia. Tämä on tulkittavissa siten, että kyseessä on lähinnä ulkopuolisten toimijoiden tuen puute tai puutteellisuus, kun verrataan tuloksia väittämän 25 tulosten kanssa (ks. luku 6.1.2). Asenteet näyttävät haitanneen enemmän itsearviointien hyödyntämistä niissä lukioissa, joissa ei ole käytössä tiettyä mallia tai menetelmää itsearviointiin, sillä kolmasosa näiden lukioiden rehtoreista on valinnut vaihtoehdon 4 tai 5 ja vähintään vaihtoehdon 3 ”jonkin verran” on valinnut yhteensä 78 prosenttia näistä rehtoreista. Toisessa ryhmässä 14 prosenttia rehtoreista on valinnut vaihtoehdon 4 tai 5 ja noin puolet vaihtoehdon 1 tai 2. On mahdollista, että abstraktit tai epäselvät itsearviointikohteet voivat johtaa sattumanvaraisempiin tuloksiin (ks. taulukot 24–27), jotka vaikuttavat edelleen asenteisiin tehdä itsearviointia.

Ristiintaulukoinneissa myös lukion sijaintikunnan asukasluku tuotti joitain mielenkiintoisia, tilastollisesti merkitseviä löydöksiä:

**Taulukko 31: Luokiteltu asukasluku x Asenteet itsearviointia ja sen hyödyntämistä kohtaan, haitanneet itsearviointien hyödyntämistä (p = 0,018)**

Luokiteltu asukasluku	Ei lainkaan/vähän (1–2)	Jonkin verran (3)	Melko/erittäin paljon (4–5)
Alle 10000	63 %	25 %	12 %
10000–24900	55 %	30 %	15 %
25000 tai yli	10 %	58 %	32 %
Yhteensä	42 %	38 %	20 %

**Taulukko 32: Luokiteltu asukasluku x Käytettävissä olevat resurssit, haitanneet itsearviointien hyödyntämistä (p = 0,04)**

Luokiteltu asukasluku	Ei lainkaan/vähän (1–2)	Jonkin verran (3)	Melko/erittäin paljon (4–5)
Alle 10000	50 %	13 %	37 %
10000–24900	55 %	20 %	25 %
25000 tai yli	10 %	32 %	58 %
Yhteensä	39 %	21 %	40 %

Näin ollen suuremmissa kunnissa asenteet ovat haitanneet enemmän itsearviointien hyödyntämistä. Tätä tukee myös sijaintikunnan asukasluvun ja asenteita koskevan summamuuttujan välinen yhteys (ks. luku 6.1.3 ja taulukko 18), sillä suuremmissa kunnissa asenne näyttäisi olevan negatiivisempi kuin pienemmissä kunnissa. Negatiivisemmat asenteet voivat johtua siitä, että suuremmissa kunnissa koetaan enemmän resurssien, kuten ajan tai taloudellisten resurssien, riittämättömyyttä. Suurimmissa kunnissa reilu puolet rehtoreista kokee, että käytettävissä olevat resurssit ovat haitanneet itsearviointien hyödyntämistä melko tai erittäin paljon, vähintään jonkin verran peräti 90 prosentissa näistä lukioista. Tämä voi johtua siitä, että suuremmissa kunnissa sijaitsee enemmän lukioita, jolloin kilpailu resursseista voi olla kovempaa kuin pienemmissä kunnissa.

Haastatteluissa saadun tuloksen mukaan vaikuttavuus ja sen todentaminen ovat itsearviointien keskeisimpiä ongelmia. Rehtori A:n mukaan itsearviointien tulisi aina tuottaa jotain toimenpiteitä, sillä muuten se on tehty turhaan ja sen tekemiseen on hukattu aikaa. Samalla tehdään karhunpalvelus jatkossa sille, ettei kukaan jaksa jatkossa vastata esimerkiksi kyselyihin, mikäli niillä ei ole mitään konkreettista vaikutusta oppilaitoksen toimintaan. Vaikutukset voivat olla pieniä asioita, mutta ne pitää silti tuoda julki ja kertoa syyt toimenpiteille, joita tehdään itsearviointien perusteella. Tällainen tilanne saattaa tulla vastaan esimerkiksi silloin, kun itsearviointinissa selviää jokin ongelma tai ikävä asia, johon ei haluta tai jakseta puuttua. Negatiivisen palautteen saaminen voi olla joillekin vaikeaa ja siksi itsearviointien tekeminen saattaa tuntua ikävältä velvollisuudelta. Rehtori C:n mukaan opettajille itsearviointi voi aiheuttaa epämiellyttävän tunteen, sillä esimies näkee palautteen, eikä heillä ole välttämättä mahdollisuutta korjata käytöstään sillä hetkellä enempää. Itsearviointien hyödyntämisen yksi ongelma on myös se, että päivittäisen toiminnan keskellä saattaa unohtua, ettei tavoitteena ole selviytyä vain tästä päivästä, vaan asioita tulisi ajatella pitemmällä tähtäimellä:

*Sen takia on hyvä, että me toteutetaan näitä arviointeja keväällä, joka tarkoittaa että se vaikuttaa*



*ensi lukuvuoden suunnitteluun, se kirjataan työsuunnitelmaan elikkä opetussuunnitelmaan perustuvaan vuosittaiseen suunnitelmaan, joka koulutuksen järjestäjä hyväksyy ja vahvistaa, että se tulee dokumentoitua, että hei nää on ne kolme juttua, mihin me tänä lukuvuonna keskitytään, että mitä me keskitytään kehittämään. Jos ei niitä jollain tavalla operationalisoi eli toiminnallista, tee toimenpiteiksi, niin hyvin ymmärrän, että vaikka koulumaailmassa tai missä tahansa maailmassa, niin tota unohtuu et sit ku vuoden kuluttua katotaan, että mites me mentiinkään eteenpäin. (Rehtori D)*

Yhtenä ongelmana itsearviointien hyödyntämisessä on täten ajan puute, mitä tulosta tukee eri lähteet (esim. Rudd & Davies 2000; Hall & Noyes 2009). Ajan puute saattaa vaikuttaa siihen, että itsearviointien johtopäätösten käsittely ja toimeenpano jäävät tekemättä. Rehtori E:n mukaan tuloksia kannattaa käsitellä paloittain, ottaa asia kerrallaan ja keskittyä kehittämään sitä. Tärkeä oppilaitosta kehittävä arviointityö saattaa muuten jäädä tekemättä, sillä oppilaitoksessa on paljon asioita, jotka pitää tehdä. Tulosten analysoiminen, johtopäätösten tekeminen ja toimeenpano ovat aikaa vievä prosessi, mutta se on lopulta palkitsevaa. Ongelmana voi olla myös se, että tehdään liian laajoja itsearviointeja tai tehdään itsearviointi vain, koska se pitää tehdä. Tällöin itsearviointi ei tule oppilaitosta kehittäväksi työkaluksi, vaan se jää irralliseksi. Olennaista tässä on motivaatio saada aikaan muutosta, sillä ilman motivaatiota mikään muutos tuskin todellistuu organisaation toiminnassa.

*Siinä ongelma on se, että uskotaan siihen, et me voidaan sillä arvioinnilla sinänsä saada aikaseks jotain, se ei auta yhtään mitään jos ei siinä oo sitä motivaatioo, että halutaan oikeesti tehdä niitä muutoksia ja halutaan kohdentaa se arvionti sinne niihin asioihin, mistä halutaan muutoksia. (Rehtori B)*

Osa rehtoreista mainitsi yhtenä itsearvioinnin ongelmista sen kohdentamiseen liittyvät haasteet. Rehtori B:n ja F:n mielestä ei ole mielekäästä kysyä vanhemmilta opetuksen laadusta tai koulun työrauhasta, sillä he eivät ole olleet seuraamassa opetusta. Tieto perustuu tällöin todennäköisesti vanhempien omiin kouluaikaisiin kokemuksiin tai heidän lapsiltaan saatuun informaatioon, jolloin tulokset voivat olla harhaanjohtavia. Olennaista on siis se, mitä keneltäkin kysytään. Lisäksi kohdentamiseen liittyvä ongelma on se, että kysytään vain niitä asioita, joiden tiedetään olevan hyvin.

*Mun mielestä laadukas itsearviointi lähtee siitä, että ne kysymykset on nimenomaan semmosia et sillä ei pyritä mihinkään tiettyyn lopputulokseen, vaan ne puhtaasti pyrkii arvioimaan sitä toimintaa ja kestetään se, et sieltä ehkä tuleekin jotain, mitä ei haluta. (Rehtori A)*

Itsearviointien hyödyntämistä edistävillä ja haittaavilla tekijöillä on näin ollen monimutkaisia yhteyksiä toistensa kanssa. Esimerkiksi käytettävissä olevat resurssit, kuten aika, vaikuttavat asenteisiin, jotka vaikuttavat motivaatioon ja sitoutumiseen. Rehtori B:n sanoin mikään muutos ei todellistu

organisaation toiminnassa ilman motivaatiota. Itsearviointien vaikuttavuudella on myös yhteys näihin tekijöihin, sillä rehtoreiden mukaan koetut vaikutukset ovat yhteydessä asenteisiin sekä motivaatioon ja sitoutumiseen. Ulkopuolisten toimijoiden tuki vaikuttaa puolestaan itsearvioinnin toteuttamiseen, jolla on luonnollisesti suuri merkitys niin vaikutusten syntymisessä kuin asenteisiin sekä motivaatioon ja sitoutumiseen. Ulkopuoliset toimijat voivat itsearviointia raamittamalla motiivoida sen tekemiseen ja toisaalta tarjota myös apua itsearviointitiedon keräämiseen ja käsittelyyn.

### 6.2.3 Itsearviointi kokemuksellisenä oppimisprosessina

Palasin tutkimusta tehdessäni monesti kysymykseen siitä, mitä oppilaitosten itsearviointi itse asiassa on ja mitä se pitää sisällään. On todennäköistä, että rehtorit käsittävät itsearvioinnin eri tavoilla, kuten rehtori F totesi haastattelussaan. Jotkut ajattelevat sen olevan esimerkiksi kysely, joka toteutetaan vaikkapa vuosittain, kun taas toiset voivat määritellä itsearvioinnin laajemmin, jolloin esimerkiksi oppilaitoksessa käydyt arkipäiväiset keskustelut lukeutuvat siihen. Arkipäiväiseen itsearviointiin voi katsoa liittyvän kokemuksellisia elementtejä, sillä silloin ongelmiin voidaan päättää puuttua välittömästi niiden ilmetessä. Rehtoreista lähes 80 prosenttia oli sitä mieltä, että oppilaitoksessa hyödynnetään kokemuksia uuden oppimisen pohjana ja vain viisi prosenttia oli eri mieltä väittämän kanssa. Kokemusten hyödyntäminen voidaan nähdä merkityksellisenä tekijänä yhtäältä aikaisempien kokemusten hyödyntämisessä ja toisaalta uuden oppimisen omaksumisessa (Crossan et al. 1999). Väittämä 8 liittyy osittain kokemusten hyödyntämiseen, sillä ajatus itsearvioinnista osana koulujen arkipäivää kytkeytyy jatkuvan oppimisen näkökulmaan, jossa olennaista on aiempien kokemusten reflektointi ja niiden hyödyntäminen osana organisaation oppimista. Noin puolet rehtoreista oli sitä mieltä, että itsearviointi on osa koulun arkipäivää ja reilu neljäsosa eri mieltä. Toisaalta on huomioitava, että rehtorit voivat ymmärtää arkipäiväisen itsearvioinnin eri tavoilla. Rehtori C ei oikein ymmärtänyt kysymystä siitä, millaista itsearviointi on silloin, kun se on osa koulun arkipäivää:

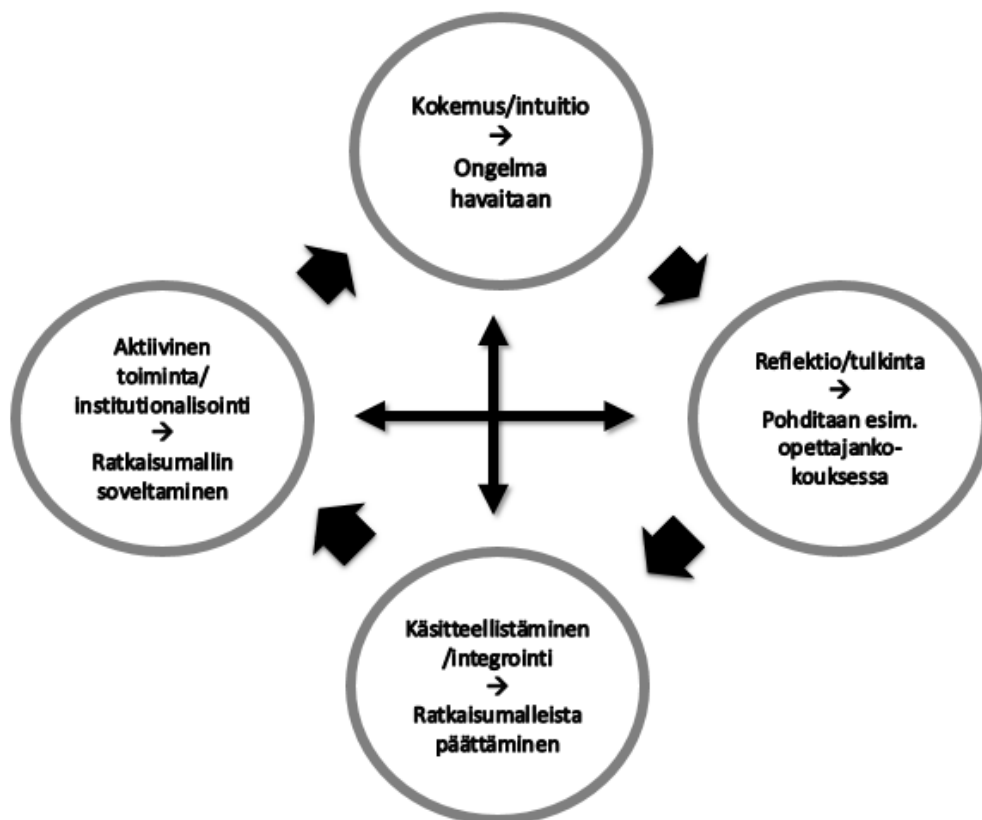
*Eihän sitä itsetutkistelua tarvi ihan joka päivä tehdä, kyllähän tietysti hallinto tekee sitä joka päivä että niinkun peilaa siihen, mikä on tarve ja muuta, niin se on sitä jatkuvaa. -- En ehkä ihan nyt ymmärrä tätä kysymystä kun se on koulun arkipäivää, että tota kun se tehdään kerran vuoteen, sithän siihen menee melkeen jos se tehdään vaikka kolmosjaksossa tammikuussa tai helmikuussa, niin se kevätlukukausi menee jo siinä käsittelyssä, että saahaan toimenpiteitä ja niitten vaikuttavuutta. Sit taas syksyllä ei keritä ku muutama jakso tehdä töitä kun on taas oma arviointi ja ruvetaan tekemään joulukuussa jo kysymyksiä ja miettimään. (Rehtori C)*

Näin ollen rehtori C mielsi itsearviointin vastausten perusteella enemmän vuosittain tehtävänä prosessina kuin rehtorit B ja E, joiden mukaan itsearviointia tapahtuu paljon nimenomaan arjessa ja ”muutenkin kuin kauheesti kyselemällä”. Minkälaista itsearviointi sitten on, kun se on osa oppilaitoksen arkipäivää? Etenkin rehtori B korosti arkipäiväisen itsearviointin merkitystä, sillä hän viittasi haastattelussa tämän tyyppiseen itsearviointiin kertoessaan oppilaitoksensa tekemästä arvioinnista. Kyseinen rehtori toi esille, että itsearviointin ei tarvitse aina olla massiivista lomakkeiden täyttämistä, vaan se voi olla jokapäiväistä toimintaa oppilaitoksessa. Itsearviointi on jatkuva prosessi, joka on käynnissä koko ajan ja jolla on suuret vaikutukset oppilaitoksen toimintaan.

*Eihän se oo vaan niin, että arvioidaan paperilla, että kyllähän meillä on silmät ja korvat ja kuullaan ja nähdään, jos joku asia ei toimi. Opettajainhuoneessa saattaa tulla joku on keksiny jonkun asian, mikä niinku pitäis korjata ja tehdä toisella tavalla, niin niin sehän voidaan korjata heti. On semmosia asioita, jotka voidaan ihan yksinkertaisesti sopia, että tehdään nyt välittömästi. (Rehtori B)*

*Esimerkiks huomataan joku ongelma, niin sitten tuota niin se kirjataan ja pohditaan, mitä sille vois tehdä ja sitten yritetään tehdä parannus ja sitten arvioidaan, toteutetaan se muutos ja sitten arvioidaan se, se pyörii se arviointikello isoissa ja pienissä asioissa. (Rehtori E)*

Tällaisella arkipäiväisellä itsearviointinilla voi nähdä yhtymäkohtia Kolbin, Crossanin ja kumppaneiden sekä Argyrisin ja Schönin esittämien mallien kanssa:



Kuvio 5: Arkipäiväisen itsearviointiprosessin eteneminen

Oppilaitoksessa voidaan havaita esimerkiksi, että opiskelijat myöhästelevät (rehtori B:n esimerkki). Asiaa käsitellään opettajankokouksessa, jolloin pohditaan ja keskustellaan yhdessä, mitä ongelmalle voitaisiin tehdä. Näin ollen ongelmaa pyritään tulkitsemaan. Seuraavassa vaiheessa mietitään mahdollisia ratkaisumalleja ja päädytään siihen, että ensimmäiselle tunnille ei voi mennä myöhässä, sillä työelämässäkin kaikista tärkeintä on ehtiä ajoissa työpäivän alkaessa. Myöhässä tulleen opiskelijan pitää mennä rehtorin luo, jolloin selvitetään, mistä myöhästyminen johtui. Tällaisen yhteisen reflektoinnin seurauksena yksilöiden välille kehittyy jaettu ymmärrys, joka mahdollistaa yhteisen toiminnan ongelman ratkaisemiseksi, eli kyseessä on Crossanin et al. mallin integroinnin prosessi. Seuraavaksi ratkaisumallia sovelletaan käytäntöön eli se institutionalisoidaan osaksi organisaation toimintaa, jolloin havaitaan, että opiskelijoiden myöhästyminen vähenee dramaattisesti muutoksesta johtuen. Samaa mallia voidaan soveltaa yksilötasolla esimerkiksi silloin, kun yksittäisen opiskelijan ongelmana on myöhästely (rehtori E:n esimerkki). Ongelmaa pohditaan opiskelijan kanssa yhdessä ja päätetään, että opiskelija ostaa herätyskellon. Opiskelijan ostettua herätyskellon seurataan, tapahtuiko muutosta. Mikäli muutosta ei tapahtunut, ongelmalle mietitään jokin uusi ratkaisumalli. Rehtori E:n mukaan oppilaitoksessa on *”isoja ja pieniä asioita, mutta arviointikello pyörii koko ajan”*.

Argyris ja Schön (1996, 21–22) toteavat, että toimintaympäristönsä kanssa jatkuvasti vuorovaikutuksessa olevat organisaatiot tarkastelevat säännöllisesti toimintaansa havaitsemalla ja korjaamalla virheitään. Tällöin organisaatiot voivat hyödyntää kahta palautelenkkiä oppimisessaan. Täten edellä kuvatun kaltaisessa itsearviointia hyödyntävässä oppimisprosessissa on mahdollista oppia double loop -tasolla, jolloin oppilaitoksen oppiminen tulee aidosti toimintaa ja sen arvoja muuttavaksi (ks. Pedder & MacBeath 2008, 212). Myöhästely liittyy koulun arvoihin, sillä se herättää kysymyksiä siitä, mitä opiskelijoille opetetaan esimerkiksi työpaikalle saapumisesta. Samalla tavalla esimerkiksi kiusaamiseen puuttuminen heijastaa koulun arvoja. Argyris ja Schön esittävät, että organisaation oppimista ilmenee esimerkiksi silloin, kun organisaation odotetut ja todelliset vaikutukset eivät kohtaa. Esimerkin tilanteessa oppilaitoksessa muokattiin toimintaa, jotta tulokset ja odotukset vastaisivat paremmin toisiaan. Toisin sanoen odotuksena on ajoissa oleminen (arvo), joten toimintaa muutettiin, jotta se todellistuisi paremmin oppilaitoksen arjessa. Tällainen oppiminen muuttaa Argyrisin ja Schönin mukaan organisaation käyttöteorioita, jotka ohjaavat sen toimintaa.

Itsearviointia voidaan pitää osana oppilaitoksen arkipäivää, vaikka varsinainen itsearviointi, esimerkiksi kysely, tehdään kerran vuodessa. Rehtori D:n mukaan itsearviointiprosessin toteuttaminen ei ole arkipäiväistä, mutta toimenpiteiden implementointi on.

*-- nää asiat me ollaan nähty tärkeiksi, miten me edistetään sitä tieto- ja viestintätekniikan käyttöä opetuksessa ja oppimisessa ja tota, et sillan se edellyttää sitä, että meidän pitää huolehtia, meidän pitää tukea sitä, että opiskelijoilla on käytössään laitteita, et opettajat osaavat niitä tota opetuksessa hyödyntää. (Rehtori D)*

Tulosten keräämisen ja käsittelyn jälkeen itsearvioinnin tulokset tulee siis toimenpiteistä, jolloin kehittämistoimenpiteet voidaan kirjata esimerkiksi seuraavan lukuvuoden työsuunnitelmaan. Tällöin on kyse meta-arvioinnista, jolloin arvioidaan itsearvioinnin tuottamia tuloksia ja mitä tuloksista seuraa. Meta-arviointi liittyy myös deuterolearning-käsitteeseen, jota käsittelin luvuissa 3.2.2 ja 4.2.3. Kehittämistoimenpiteistä päättäminen voi myös noudattaa samaa mallia kuin arkipäiväisen itsearvioinnin etenemisprosessi. Tällöin itsearviointitulokset muodostavat kokemuksen, jota reflektoidaan yhdessä ja mietitään, mitä kehittämistoimenpiteitä tulokset edellyttävät. Itsearviointitulokseksi voitaisiin saada esimerkiksi, että rehtori D:n mainitsemaa tieto- ja viestintätekniikkaa tulee hyödyntää enemmän opetuksessa. Seuraavassa vaiheessa päätetään kehittämistoimenpiteistä ja toimitaan niiden edellyttämällä tavalla. Tällöin voitaisiin päättää esimerkiksi, että opettajia koulutetaan tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämiseen liittyvissä asioissa ja seurataan, miten koulutus vaikuttaa siihen arvioimalla samaa osa-aluetta uudestaan myöhemmin. Tämä tuottaa taas uuden kokemuksen, jota mahdollisesti seuraa uusien kehittämistoimenpiteiden määrittely ja toteuttaminen. Näyttää siis siltä, että ainakin osassa lukioista hyödynnetään kokemuksellisia oppimisprosesseja itsearviointeja tehtäessä.

### **6.3 Itsearvioinnin kehittäminen ja tulevaisuuden haasteet**

Yksi tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksistä on se, miten itsearviointia tulisi kehittää, jotta oppilaitosten itsearviointi olisi vaikuttavampaa. Kyselylomakkeen lopussa oli avoin kysymys, mikä kertoi rehtoreiden näkemystä siitä, miten he kehittäisivät koulun itsearviointeja tulevaisuudessa,

jotta niillä saataisiin aikaan todellisia vaikutuksia koulun toimintaan. Avoin kysymys ei ollut pakollinen, mutta yli puolet (33) rehtoreista vastasi siihen. Oheisessa taulukossa on mainintojen määrä luokiteltuna osa-alueisiin.

**Taulukko 33: Kyselylomakkeen avoimen kysymyksen vastausten luokittelu (n)**

Suunnitelmallisuus, systemaattisuus ja järjestelmällisyys	13
Säännöllisyys ja pitkäjänteisyys	6
Tuki, (lisä)resurssit	6
Sitouttaminen itsearviointiin	5
Yksinkertaistaminen; rajatumpi määrä arviointikohteita	4
Itsearviointiin tulee palvella kehitymispyrkimyksiä	4
Arviointikoulutuksen lisääminen	3
Vertailun lisääminen	3
Opiskelijoiden osallisuuden lisääminen	2

Eniten mainintoja sai itsearviointiin *suunnitelmallisuus, systemaattisuus ja järjestelmällisyys*. Näitä termejä voidaan pitää jokseenkin toistensa synonyymeinä, sillä esimerkiksi systemaattisuus viittaa toimimista jonkin ennalta määritellyn suunnitelman mukaan (Tampereen yliopiston kirjasto) ja järjestelmällisyys tarkoittaa jotakin järjestelmää noudattavaa, suunnitelmallista ja systemaattista asiaa. Osa rehtoreista toivoi, että oppilaitosten itsearviointiin luotaisiin jokin malli tai järjestelmä:

*Itsearviointiin luotaisiin malli, jossa olisi tiettyihin osa-alueisiin keskittyvä arviointipatteristo. Arviointikohteiden valitsemisessa voisi olla esim. keskusohjattua valikoimaa, joista oppilaitos kehittämistarpeidensa mukaan valitsisi kohteet joiden kehittämistä ja toteuttamista arvioi.*

*Toivon että saamme jossain vaiheessa käyttöömme / rakennettua laatujärjestelmän, jonka avulla voimme kehittää järjestelmällistä itsearviointia.*

*Systemaattiseksi, jatkuvaksi prosessiksi, selkeäksi opettajan työtä kehittäväksi ja ohjaavaksi työvälineeksi.*

Yhtenäinen itsearviointimalli tai -järjestelmä on yksi ratkaisu siihen, että itsearvioinnista tulisi suunnitelmallisempaa ja järjestelmällisempää oppilaitoksissa. Kukaan haastatelluista rehtoreista ei tyrmännyt ajatusta yhtenäisestä järjestelmästä, mutta kaikki löysivät siitä ongelmakohtia. Yksi ongelma olisi se, kenellä olisi valta päättää arviointikohteet sekä se, etteivät valitut kohteet välttämättä soveltuisi kaikkien oppilaitosten toiminnan arviointiin. Toisaalta yhtenäinen järjestelmä yksinkertaistaisi itsearviointia, mutta silloin siinä pitäisi olla vain muutama osio. Ongelmana olisi myös se, ettei tällainen järjestelmä pysty huomioimaan paikkakuntien ja oppilaitosten omaleimaisia piirteitä, jotka voivat olla juuri niitä, joihin ylipäättään voidaan puuttua. Tärkeintä itsearvioinnissa on, että on jokin monipuolinen malli tai käytäntö, jonka mukaan itsearviointia tehdään. Laajempi kehys mahdollistaa sen, ettei itsearviointi keskity vain yksittäisiin asioihin.

*Jos ajatellaan, että se on oman toiminnan kehittämisen väline, niin yhtenäisyydellä ei ole siinä mielessä niinkun semmosta niinku mieltä tai ei oo semmosta vaadetta. Sit se toinen asia on, että että todellisuudessa vaikka nää kolme mallia, mitkä äsken niinku luetteloin, nää on melkeen yks yhteen samat. (Rehtori D)*

On siis syytä esittää kysymys siitä, palvelisiko yhtenäinen itsearviointijärjestelmä itsearvioinnin pää tavoitetta, eli oppilaitosten kehittymistä. Toisaalta vaikka oppilaitoksilla olisi yhtenäinen itsearviointijärjestelmä, se ei sulkisi pois sitä, että ne voisivat edelleen tehdä myös oman itsearviointinsa. Tässä törmätään kuitenkin itsearviointien yhteen keskeisimmistä ongelmista, mikä on aika ja sen riittävyys. Rehtoreiden vastausten perusteella voi vetää sen johtopäätöksen, että yhtenäinen itsearviointijärjestelmä voisi olla varteenotettava vaihtoehto, mutta olennaista on se, *mitä* arvioidaan. Laajempien kokonaisuuksien ja kaikkia oppilaitoksia koskettavien asioiden arvioimiseen yhtenäinen järjestelmä voisi olla toimiva vaihtoehto. Esimerkiksi päivitettyjen opetussuunnitelman perusteiden toteutumisen arviointi ja vuonna 2013 voimaan tullut opiskeluhuoltoa koskeva laki olisivat tällaisia kaikkia oppilaitoksia koskettavia asioita, joiden arvioimiseksi jonkinlainen systemaattinen strukturointi olisi paikallaan. Rehtori A totesi, että tällaisella arvioinnilla olisi myös huomattavasti enemmän vaikuttavuutta kuin sillä, että oppilaitoksissa mietitään, miten näitä asioita arvioidaan. Mikäli itsearviointi tehtäisiin pelkästään yhtenäisen järjestelmän puitteissa, oppilaitoksissa ei välttämättä voisi arvioida juuri niitä asioita, mitkä ovat kyseiselle organisaatiolle tärkeitä. Tämä taas voisi vaikuttaa asenteisiin tehdä itsearviointia ja sitä kautta vähentää esimerkiksi motivaatiota ja sitoutumista, eikä sitä välttämättä pidettäisi niin hyödyllisenä oppilaitoksen toiminnan kannalta. Toisaalta tämä ei sulje pois sitä, että tukimateriaalia olisi hyvä olla olemassa ja mahdollisesti myös valmiita kyselypatteris-

toja niitä tarvitseville oppilaitoksille. Mikäli yhtenäinen itsearviointijärjestelmä luotaisiin, itsearviointi tulisi kuitenkin voida sovittaa oppilaitosten profiileihin ja toimintakulttuureihin. Yhtenäinen itsearviointijärjestelmä voisi myös lisätä pelkoa paluusta tarkastustoimintaan ja toisaalta huolta siitä, että oppilaitoksia alettaisiin asettaa enenevässä määrin paremmuusjärjestykseen. Toisin sanoen tällainen arviointi korostaisi kenties enemmän tuloksellisuusarviointia kehittämisarvioinnin sijaan, mitä ei välttämättä koettaisi kovin positiivisena kehityksenä.

Toiseksi eniten mainintoja, kuusi kappaletta, sai itsearvioinnin säännöllisyys ja toiminnan pitkäjänteisyys. Puolet näistä rehtoreista ehdotti, että itsearviointia tehtäisiin vuosikellon mukaan tai että se sisältyisi kouluvuoden luonnolliseen työkiertoon. Yksi rehtoreista mainitsi, että itsearviointia voisi tehdä useammin kuin kerran lukuvuodessa, mutta aika asettaa haasteita tälle toiveelle. Tällainen itsearviointi edellyttää oppilaitoksen toimintakulttuurin muutosta, mikä on varsin haasteellinen ja aikaa vievä tehtävä. Esimerkiksi rehtori E totesi haastattelussa, että heillä itsearviointi on omaksuttu toimintakulttuuriin, joten sitä tehdään päivittäin jossain muodossa. Tällainen itsearviointi saattaa kuitenkin onnistua paremmin pienemmissä yksiköissä. Kouluissa työaika menee pääosin arjen pyörittämiseen, mikä jättää arviointi- ja kehittämistyölle liian vähän aikaa. Niin ikään kuusi rehtoria mainitsi vastauksessaan tuen ja (lisä)resurssien tarpeellisuuden:

*Koulun toiminnan kehittäminen vaatii useimmiten jonkinlaista lisäresurssia. Tästä syystä koulutuksen järjestäjän olisi aina hyvä olla osallisena itsearvioinnissa.*

*Itsearviointi on kuitenkin sen verran uutta, että koulut tarvitsevat tukea esim. koulutuksen ja erilaisen itsearviointimateriaalin muodossa.*

*Itsearviointiin tulisi myös liittää resursseja, jotta niiden perusteella olisi mahdollisuus suorittaa jotain konkreettista. Ei auta mitään, jos tiedetään ongelmat, jos niille ei voida mitään tehdä.*

Lisäresurssit liittyvät ulkopuoliseen tukeen, jota koskevat tulokset olivat osittain ristiriitaisia. Haastatteluissa ulkopuolisten toimijoiden tehtäväksi nähtiin etenkin itsearvioinnin raamittaminen, mutta kukaan rehtoreista ei ainakaan tunnustanut, että oppilaitos tarvitsisi lisää tukea. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että ulkopuolelta tulevan tuen koetaan uhkaavan oppilaitoksen autonomiaa päättää arvioinnistaan. Toisaalta kyselylomakkeeseen vastanneista vain yhdeksän prosenttia oli sitä mieltä, että oppilaitos on saanut tarpeeksi tukea ulkopuolisilta toimijoilta itsearvioinnin toteuttamiseksi. Tämä lienee yksi pohdinnan paikka esimerkiksi koulutuksen järjestäjätaholla.



Neljä rehtoria mainitsi avoimen kysymyksen vastauksessaan yksinkertaistamisen tarpeellisuuden ja sen, että itsearvioinnissa keskityttäisiin rajatumpaan määrään itsearviointikohteita. Yksinkertaistaminen ja itsearvioinnin selkeyttäminen tuli esille myös muutamassa haastattelussa. Kaikkia asioita ei ole järkevää arvioida kerralla, sillä tällöin ei voida keskittyä kunnolla mihinkään (ks. myös Säilä 2000, 138) ja tuloksena saadaan vain pintaraapaisu eri kohteista. Lisäksi kaikkien koulun toiminnan osa-alueiden arvioiminen esimerkiksi lukuvuoden aikana vaatii paljon aikaa, josta suurin osa menee kuitenkin opetukseen ja arjen pyörittämiseen. Vaikuttavuuskin voi kärsiä tällöin, sillä tulosten hyödyntämiseen ei välttämättä jakseta enää panostaa. Kokemukset ajan riittämättömyydestä voivat vaikuttaa myös asenteisiin sekä motivaatioon ja sitoutumiseen tehdä itsearviointeja, kuten on aiemmin mainittu. Toisaalta Räisänen (1995, 17) huomauttaa, että itsearvioinnin tulisi antaa koulun toiminnasta tarpeeksi kokonaisvaltainen kuva, jotta kehittäminen voidaan suunnata oikeisiin kohteisiin. Oppilaitokselle tärkeimpiin ja keskeisimpiin itsearviointikohteisiin suuntautuminen lisää myös yhteisön jäsenten sitoutumista, jolla on yhteys vaikuttavuuteen (Reezigt & Creemers 2005, 416).

Sitouttaminen itsearviointiin mainittiin itsearvioinnin haasteena viidessä avoimessa vastauksessa. Eräs rehtori toivoi enemmän koulutusta opettajien sitouttamiseen. Koulutusta koskevia kysymyksiä käsitellään tarkemmin luvussa 6.1.2. Itsearviointiin sitoutuminen muodostuu monesta eri tekijästä, lähtökohtana itsearviointia suunniteltaessa olisi hyvä olla opettajien ja muiden toimijoiden osallistuminen siihen. Kaksi kyselylomakkeen rehtoreista toivoi myös huoltajien osuuden huomioimista nykyistä enemmän, sillä itsearviointi on tällä hetkellä pitkälti opettajien ja muun henkilökunnan varassa. Toinen rehtori toivoi, että opiskelijoiden suorittama itsearviointi huomioitaisiin valtakunnallisesti ja otettaisi se enemmän esille opetuksen ja koulutuksen kehittämistapana, sillä opiskelijoiden itsearviointi on tehokas apuväline esimerkiksi opettajien työn kehittämisessä. Opiskelijoiden osallistuminen mainittiin myös haastatteluissa, ks. luku 6.1.2.

Muutamassa avovastauksessa toivottiin lisää kansallista vertailutietoa itsearvioinnista. Vaikka vertailu sinänsä voi olla ihan hyvä asia, on esitettävä kysymys, onko oppilaitosten vertailu mielekästä. Rehtori A totesi, ettei ole juuri järkeä vertailla oppilaitoksia keskenään, sillä Suomen lukiot poikkeavat paljon toisistaan esimerkiksi maantieteellisen sijaintinsa vuoksi. Rehtori B:n mielestä vertailun lähtökohtana tulisi olla se, että verrataan kyllin samanlaisia oppilaitoksia tai opiskelijoita keskenään:

*Samanlaisia ryhmiä verrataan niinku painikisoissa taikka nyrkkeilyssä, nehän on kilottain ne sarjat sielä, niin eihän sielä koskaan laiteta raskaan sarjan nyrkkeilijää höyhensarjalaista vastaan, että*

*pannaan sitte ne kaikki raskaan sarjan kaverit keskenään tappelemaan, elikkä ne jotka tulee meille yli 9 keskiarvolla, niitä verrataan sitten niihin yli 9 keskiarvolla tuleviin. (Rehtori B)*

Kilpailulla voidaan parantaa tuloksia, mutta olennaista on siis lähtötasojen huomioiminen, mikäli vertailuja tehdään. Kaikkien haastateltujen rehtoreiden vastauksissa korostui vertailun kahtalainen rooli: yhtäältä ne voivat olla ihan hyödyllisiä ja tuottaa tietoa esimerkiksi tutkimusta varten, mutta toisaalta niiden mielekkyys voidaan kyseenalaistaa. Itsearviointien vertailu ei olisi välttämättä kovin mielekästä siitä syystä, että itsearviointi on aina subjektiivista arviointia, minkä vuoksi tällaiset arvioinnit eivät ole yhteismitallisia. Hyvin käytänteiden hakeminen muista oppilaitoksista on asia erikseen. Lisäksi vertailuja tehtäessä on otettava huomioon olosuhteet, jotka voivat vaikuttaa esimerkiksi arviointituloksiin vääristäen niitä. Tällainen tilanne voisi olla erään rehtorin mukaan esimerkiksi silloin, kun oppilaitoksen tilat on kunnostettu tai oppilaitos muuttaa uusiin tiloihin ja kouluviihtyvyyttä arvioiva kysely tuottaa tämän vuoksi ylipositiivisia tuloksia. Rehtori E puolestaan toi haastattelussa esille, että mahdollisuus vertailuun tulisi olla olemassa, mutta olennaisinta on se, että rehtori (ja opettajat) vertaa itse omaa oppilaitostaan muihin. Mikäli joku oppilaitoksen ulkopuolinen taho, kuten tiedotusvälineet, tekee vertailua oppilaitosten välillä, ne eivät pysty tekemään tarkempaa analyysia ottamatta oppilaitoksen tilannetta ja olosuhteita huomioon. Jos oppilaitoksella on esimerkiksi jonain vuonna heikot ylioppilaskirjoitustulokset, tähän saattaa olla useita selittäviä tekijöitä, jotka voivat olla oppilaitoksen tiedossa, mutta joita ulkopuolinen taho ei tiedä. Vain yhden vuoden tulosten perusteella ei voida arvioida oppilaitosta kokonaisuudessaan, vaan myös ulkoapäin tulevan vertailun tulisi olla pitkäjänteistä ja samojen asioiden vertailua toisiinsa.

Vertailtavuuteen liittyy kysymys siitä, tulisiko itsearviointitulokset julkistaa vertailtavuuden lisäämiseksi. Kyselylomakkeen väittämässä lähes puolet (45 %) rehtoreista oli sitä mieltä, ettei itsearviointituloksia tulisi julkistaa. Vastaajista 17 prosenttia oli väittämän kanssa samaa mieltä ja 38 prosenttia ei samaa eikä eri mieltä, mikä voi kertoa siitä, että tulosten julkistamisella nähdään olevan sekä hyötyjä että haittoja. Haastatellut rehtorit pitivät itsearviointitulosten julkistamisen hyvänä puolena toiminnan läpinäkyvyyttä sekä vertailtavuutta. On kuitenkin mahdollista, että itsearviointituloksia tulkittaisiin epäammattimaisesti ja ne johtaisivat sensaatiohakuisiin otsikoihin tiedotusvälineissä, mikä ei palvelisi itsearvioinnin perimmäistä tarkoitusta eli oppilaitosten toiminnan kehittämistä. Erään rehtorin mielestä tässäkin kysymyksessä on olennaista se, mitä arviointituloksia julkistettaisiin. Esimerkiksi oppimistulosten tai laajempien kokonaisuuksien, kuten opetussuunnitelmien

toteutumisen arviointiin liittyvät tulokset voisi julkistaa, mutta oppilaitoksen arkipäiväisiin käytäntöihin liittyvien arviointien julkistamisesta saatava hyöty jäisi melko vähäiseksi. Tulosten julkistaminen voisi olla jopa haitallista oppilaitoksen toiminnalle, mikäli niitä tulkittaisiin virheellisesti. Rehtoreista C ei nähnyt julkistamisesta olevan sinänsä mitään haittaa ja kertoi, että on julkaissut lukionsa tekemien itsearviointien tuloksia sekä tarjonnut muille lukioille heidän itsearviointiin käyttämiään pohjia. Toisaalta rehtori C:n mielestä tulosten julkistamisesta voisi olla haittaa, mikäli niiden perusteella muodostettaisiin ranking-lista lukioista. Ristiintaulukoinneissa oli tilastollisesti merkitsevä yhteys itsearviointitulosten julkistamista koskevan väittämän ja yhden taustamuuttujan kanssa:

**Taulukko 34: Luokiteltu malli ja menetelmät x Oppilaitosten itsearviointitulokset tulisi julkistaa itsearviointien vaikuttavuuden lisäämiseksi (p = 0,031)**

Luokiteltu malli ja menetelmät	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä
Ei käytetä tiettyä mallia tai menetelmää	47 %	57 %	0 %
Tietty malli tai menetelmä käytössä	43 %	30 %	27 %
Yhteensä	18 %	16 %	66 %

Reilu neljännes tiettyä mallia tai menetelmää käyttävien lukioden rehtoreista on sitä mieltä, että itsearviointitulokset tulisi julkistaa, kun toisessa ryhmässä kukaan ei ole ollut tätä mieltä. Eri mieltä rehtorit ovat olleet suunnilleen saman verran. Voi olla, että itsearviointituloksia ei haluttaisi julkistaa esimerkiksi silloin, mikäli tulokset ovat olleet sattumanvaraisempia tai itsearvioinnilla ei ole ollut niin paljon vaikuttavuutta (ks. luku 6.2.2). Joka tapauksessa itsearvioinneissa olennaisinta on se, että oppilaitos kirjaa halutut toimenpiteet esimerkiksi vuosisuunnitelmaan, eikä niinkään se, ovatko tulokset kaikkien saatavilla, sillä itsearviointi on tutkimuksen tulosten mukaan lähtökohtaisesti oppilaitoksen oman toiminnan kehittämisen väline.

## **7 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET**

### **7.1 Itsearviointien vaikuttavuus ja sen rakentuminen**

Tässä luvussa vedän yhteen tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia peilaten niitä tutkimusongelmiin ja -kysymyksiin sekä aiempiin tutkimuksiin ja teoriaan. Tutkimuksen ensimmäinen pääongelma oli se, minkälaisia vaikutuksia itsearvioinneilla on ollut lukioden toimintaan ja käytäntöihin. Sekä kyselyn että haastattelujen tulosten perusteella itsearviointit ovat vaikuttaneet eniten konkreettisiin asioihin, joiden todentaminen on helpompaa kuin esimerkiksi oppimistulosten parantumiseen liittyvien vaikutusten arviointi, mikä on niin monisyinen ja aikaa vievä asia, että siihen liittyvän vaikuttavuuden prosessin etenemistä voi olla äärimmäisen vaikea seurata ja todentaa. Kyselyn vastausten perusteella itsearviointit ovat vaikuttaneet eniten koulun vahvuuksien osoittamiseen ja kehittämis-kohteiden valitsemiseen, jotka ovat konkreettisempia osa-alueita kuin esimerkiksi oppimistulosten parantuminen. Itsearviointit ovat kuitenkin vaikuttaneet vastausten mukaan melko paljon kaikkiin koulun toiminnan osa-alueisiin, minkä lisäksi 75 prosenttia rehtoreista oli sitä mieltä, että itsearviointien tuottaman tiedon perusteella suunnitellaan ja toteutetaan aina joitain kehittämistoimenpiteitä. Itsearvioinneilla koetaan täten olevan vaikuttavuutta.

Haastatteluissa rehtorit kertoivat itsearviointien vaikuttaneen oppilaitoksen arkipäivään liittyviin asioihin, kuten opiskelijoiden myöhästelyyn, kiusaamiseen puuttumiseen sekä ruokailupalveluiden kehittämiseen. Kukaan rehtoreista ei viitannut mihinkään laajempaan kokonaisuuteen, kuten opetuksen sisällön kehittämiseen tai oppimistulosten parantumiseen. Rehtoreiden mainitsemien asioiden kehittämisellä saattaa olla kuitenkin epäsuoria yhteyksiä esimerkiksi oppimistulosten parantumiseen, kuten Schilkampin et al. (2009) tutkimuksessa. Rehtoreiden vastausten perusteella näyttää siltä, että itsearviointien vaikuttavuuden todentaminen on haastava tehtävä. Avainasemassa vaikutuksia todennettaessa ovat itsearvioinnin säännöllisyys ja toistuvuus. Kyselylomakkeen yksi kysymys koski sitä, mitkä tekijät haittaavat itsearviointien hyödyntämistä. Haastatteluissa lähes kaikki rehtorit toivat esille, että varsinainen hyödyntämisen prosessi on itsearviointien keskeisin ongelma. Tätä tukee myös se, että haastatteluissa lähes kaikki rehtorit kuvailivat itsearviointiprosessin toteuttamista, kun kysyin heiltä, minkälaisia vaikutuksia itsearvioinneilla on ollut. Puolet rehtoreista antoi varsin pintapuolisia esimerkkejä siitä, mitä vaikutuksia itsearvioinneilla on ollut oppilaitoksen käy-

tännön toimintaan. He eivät näin ollen keskittyneet vastauksessaan niinkään siihen, mitä itsearviointien toteuttamisen ja etenkin tulosten arvioimisen jälkeen on tapahtunut. Tämä saattaa johtua siitä, että itsearviointien vaikuttavuus on sen verran abstrakti asia, etteivät rehtorit osanneet antaa siihen vastausta. Rehtoreista B ja E kuvailivat seikkaperäisesti, miten itsearviointi on vaikuttanut oppilaitoksen toimintaan. Näissä lukioissa itsearviointia tehdään päivittäin jossain muodossa, joten saattaa olla, että itsearviointi on omaksuttu niiden toimintakulttuureihin vahvemmin. Ainakin jatkuvan itsearvioinnin ideaalin voi katsoa toteutuvan näissä lukioissa. Toisaalta itsearviointi voi olla jatkuva prosessi, vaikka se toteutettaisiin esimerkiksi kerran vuodessa. Esimerkiksi rehtori D totesi, että itsearvioinnin toteuttaminen ei ole arkipäiväistä, mutta tulosten implementointi on.

Toinen tutkimusongelma koski sitä, miten itsearviointien vaikuttavuus rakentuu lukioissa. Tulosten perusteella vaikuttavuus rakentuu monista palasista. Ensinnäkin kokemuksia hyödynnetään uuden oppimisen pohjana suurimmassa osassa lukioista, sillä 80 prosenttia rehtoreista oli samaa mieltä asiaa koskevan väittämän kanssa ja vain viisi prosenttia eri mieltä. Haastatteluiden perusteella ainakin joissakin lukioissa hyödynnetään kokemuksellisia oppimisprosesseja, joilla on yhtymäkohtia tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen (Kolb 1984; Argyris & Schön 1996; Crossan et al 1999). Nämä prosessit tapahtuvat osana oppilaitoksen arkipäivää, jolloin kokemusta eli esimerkiksi jotain ongelmaa tai kehittymiskohtaa reflektoidaan, jonka seurauksena muodostetaan jokin ratkaisumalli, jota sovelletaan käytäntöön. Käytäntöön soveltamisen jälkeen arvioidaan mallin soveltuvuutta ongelman ratkaisemiseen. Samalla tavalla itsearvioinnin jälkeen tapahtuva kehittämistoimenpiteiden suunnittelu ja toteutus voi noudattaa tällaista kokemuksellista prosessia.

Vaikuttavuuden rakentumiseen liittyy tutkimuskysymys, joka koski lukion sisäisten ja ulkoisten toimijoiden merkitystä itsearviointien vaikuttavuuden rakentumisessa. Johtajan rooli vaikuttaa olevan odotetusti hyvin keskeinen niin itsearviointien käynnistämisessä kuin kehittämistoimenpiteitä tehtäessä. Lisäksi lähes kaikkien tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden mielestä johtajan tehtävänä on tukea ja motivoida henkilöstöä itsearviointeihin. Johtaminen vaikuttaa esimerkiksi oppilaitoksen toimintakulttuuriin ja ilmapiiriin. Tämän vuoksi se, mitä rehtorit kertovat haastatteluissa heijastaa oppilaitoksen johtamis- ja toimintakulttuureja. Kaikkien haastateltujen rehtoreiden mielestä johtajan tehtävänä on toimeenpanna itsearvioinnit ja koordinoida toimintaa. Rehtori toimii täten ikään kuin itsearviointien moottorina, jota ilman ei voida edetä mihinkään. Mitä tehokkaampi moottori, sitä tehokkaammin päästään eteenpäin. Rehtoreiden vastausten perusteella voidaankin sanoa, että

itsearviointi on johtamiskysymys. Tutkimuksen tulosten perusteella saattaa olla, että rehtorin työkokemus vaikuttaa kokemusten hyödyntämiseen uuden oppimisen pohjana ja itsearviointien vaikutusten todentamiseen.

Vaikka itsearviointi on johtamiskysymys, myös muiden toimijoiden merkitys on keskeinen itsearviointien toimeenpanossa. Tulosten mukaan opettajat osallistuvat lähes kaikissa lukioissa itsearviointien suunnitteluun, toteuttamiseen ja/tai kehittämistoimenpiteistä päättämiseen ja toteuttamiseen. Haastateltujen rehtoreiden mielestä opettajat eivät välttämättä tarvitse lisää koulutusta arviointiin, sillä he ovat pitkälle koulutettuja ihmisiä. Koulutusta pidettiin hyvänä asiana, mutta sitä ei voida pitää automaattisena ratkaisuna arvioinnin haasteisiin. Haasteena näyttää olevan pikemmin kokemukset ajan puutteesta, sillä muut hoidettavat asiat saattavat helposti ajaa arviointi- ja kehittämistyön edelle. Ajan puutetta ja rehtoreiden sekä opettajien työtaakkaa on käsitelty eri lähteissä (esim. Rudd & Davies 2000; Hall & Noyes 2009), joten ei ole yllättävää, että se nousi esille tässäkin tutkimuksessa. Kaikkien haastateltujen rehtoreiden mielestä opettajat suhtautuvat pääasiassa myönteisesti arviointi- ja kehittämisasioihin, mutta rivien välistä on luettavissa, että kokemukset ajan puutteesta voivat vaikuttaa opettajien asenteisiin itsearviointia kohtaan. On mahdollista, että yleiset asenteet arviointiasioihin ovat voineet muuttua niiden vuosien aikana, kun arviointivelvoite on ollut laissa. Tämä voisi johtua esimerkiksi siitä, että oppilaitoksissa on jo totuttu tekemään itsearviointia systemaattisemmin kuin ennen arviointivelvoitetta. Lisäksi asenteet ovat voineet muuttua positiivisempaan suuntaan, mikäli oppilaitosyhteisöissä on havaittu, että itsearviointista on todella hyötyä toiminnan kehittämisessä. Monet rehtorit viittasivat tähän haastatteluissa, mikä tarkoittaa, että vaikuttavuuden voi katsoa lisäävän sitoutumista itsearviointiin ja kehittämiseen. Kun paikallista arviointia ja sen onnistumista selvitettiin vuonna 2004 (Löfström, Metsämuuronen, Niemi, Salmio & Stenvall 2005) arviointivelvoite oli ollut laissa hieman yli viiden vuoden ajan, jolloin arviointitoiminta ei ollut välttämättä vielä niin vakiintunutta. Selvityksestä on kuitenkin kulunut jo yli kymmenen vuotta, jonka aikana oppilaitosten itsearviointi on voinut vakiintua osaksi niiden toimintaa – ainakin suuremmassa osassa oppilaitoksia kuin selvityksen aikaan. Rehtoreiden vastausten perusteella voi päätellä, että itsearviointiin suhtaudutaan sinänsä myönteisesti, mutta sen toimeenpano saatetaan kokea haastavaksi etenkin ajan riittävyyden näkökulmasta, mitä tukee esimerkiksi MacBeathin ja McGlynnin (2002) sekä Vanhoofin et al. (2009) saamat tutkimustulokset.

Asenteita kuvaavan summamuuttujan mukaan suurimmalla osalla vastanneista on positiivinen asenne arviointi- ja kehittämisasioihin. Toisin sanoen rehtorit *arvioivat* asenteita johtamissaan luki-oissa. On mahdollista, että rehtoreilla on opettajia positiivisemmat asenteet, kuten Vanhoofin et al. (2009) tutkimuksessa. Ristiintaulukoinneissa asukasluvulla ja itsearviointien useudella oli suuntaa antavat yhteydet asenteita koskevan summamuuttujan kanssa siten, että pienemmissä kunnissa asenne oli positiivisempi. Lisäksi oppilasmäärällä ja myönteiseen suhtautumiseen liittyvällä väittämällä oli suuntaa antava yhteys siten, että pienimmissä ja suurimmissa oppilaitoksissa asenne oli negatiivisin. Pienemmissä yksiköissä työmäärä on moninkertainen suurempiin yksiköihin verrattuna, mikä voi selittää alle sadan oppilaan oppilaitosten negatiivisempia asenteita. (Ks. Säilä 2000, 138; Reezigt & Creemers 2005 412.) Suuremmissa yksiköissä puolestaan esimerkiksi kilpailu resursseista saattaa olla kovempaa.

Haastatteluissa useat rehtorit toivat esille, että yhteiset tavoitteet sitouttavat opettajia arvioimaan sekä omaa että koko koulun toimintaa. Kuitenkin alle puolet rehtoreista oli sitä mieltä, että koko kouluyhteisö on perillä itsearviointien perusteista ja tavoitteista. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että opettajat tietävät itsearviointien tavoitteet ja perusteet, mutta opiskelijat eivät. Tätä tukee se, että harva rehtoreista mainitsi kyselyssä ja haastatteluissa opiskelijoiden osallistuvan itsearviointien suunnitteluun ja toteutukseen. Opiskelijat ovat pikemmin itsearvioinnin kohteita kuin toteuttajia. Tulosta tukee esimerkiksi Salmela-Aron (2010) tutkimus, jonka mukaan monissa kouluissa on ongelmana osallistumattomuuden kulttuuri. Joissain oppilaitoksissa opiskelijat osallistuvat kuitenkin kehittämistoimenpiteistä päättämiseen. Opiskelijoiden osallisuus on asia, mikä nousi vahvemmin esille aineistosta. Tämän vuoksi pohdin opiskelijoiden osallisuutta enemmän vasta aineiston analysoinnin jälkeen ja luin tutkimuksia aiheesta.

Ulkopuolista tukea koskevat tutkimustulokset olivat osittain ristiriitaisia. Ensinnäkin ulkoisen tuen koettiin edistäneen vähiten itsearviointien hyödyntämistä. Toiseksi vain yhdeksän prosenttia rehtoreista oli sitä mieltä, että oppilaitos on saanut tarpeeksi tukea itsearvioinnin toteuttamiseksi. Lisäksi jotkut rehtorit toivoivat lisäresurssia tai tukea itsearviointiin kyselylomakkeen avoimessa vastauksessa. Haastatteluissa kukaan rehtoreista ei kuitenkaan sanonut oppilaitoksensa tarvitsevan enemmän tukea. Osa rehtoreista piti resurssien ohella tuen riittämättömyyteen vetoamista tekosyynä sille, että itsearviointi on puutteellista. Mikäli tällainen ajattelu on yleistä, jotkut oppilaitokset saattavat kärsiä siitä, etteivät ne tohdi pyytää apua ulkopuolelta, vaikka tarvitsisivat sitä. On mahdollista,

että enemmän tukea tarvitsevat eivät ole vastanneet kyselyyn. Tutkimukseen osallistuneet rehtorit saattavat nimittäin edustaa niitä oppilaitoksia, joissa itsearviointi on paremmin omaksuttu osaksi niiden toimintakulttuureja. Tätä voi pitää mahdollisena siitä syystä, että kyselyyn on sen luonteen vuoksi vaikea vastata, jollei oppilaitoksessa tehdä jonkunnäköistä arviointia. Tätä tulkintaa tukee esimerkiksi se, että kaksi rehtoria otti minuun yhteyttä – toinen sähköpostitse ja toinen kyselylomakkeen välityksellä – jolloin he kertoivat, etteivät pysty vastaamaan kysymyksiin heidän lukionsa tekemän itsearvioinnin pohjalta, sillä se ei ole kovin systemaattista tai vakiintunutta. Toinen näistä rehtoreista kertoi, että olemassa olevat resurssit riittävät vain välttämättömään, mutta siitäkin pitää olla tyytyväinen. Lisäksi yksi kyselylomakkeeseen vastanneista rehtoreista totesi, että kysymyksiin oli vaikea vastata, sillä heillä ei ole käytössä lomaketta tms., jolla itsearviointi toteutetaan.

Itsearviointien vaikuttavuuden rakentuminen kietoutuu monin tavoin asenteisiin sekä motivaatioon ja sitoutumiseen tehdä itsearviointia. Rehtoreiden mielestä laadukas itsearviointi on ennen kaikkea vaikuttavaa, sillä muuten sen tekemiseen on hukattu aikaa. Rehtoreiden vastausten perusteella voi vetää sen johtopäätöksen, että vaikuttavuudella on positiivinen yhteys oppilaitosyhteisön asenteisiin ja sitoutumiseen tehdä itsearviointia, sillä vaikuttava itsearviointi koetaan merkitykselliseksi ja hyödylliseksi. Itsearviointia tehtäessä on olennaista, että oppilaitos saa itse päättää arviointikohteensa ja se suuntautuu sellaisiin asioihin, joita halutaan todella kehittää. Merkittäviä muutoksia ei tapahdu ilman motivaatiota arvioida ja kehittää. Tämän vuoksi ulkopuolelta tarjotulla tiedolla ei ole niin suurta arvoa organisaatioiden toiminnassa (ks. myös Torres & Preskill 2001, 387; Reezigt & Creemers 2005, 415 Korkeakoski & Tynjälä 2010, 13). Rehtoreiden mukaan laadukas itsearviointi on lisäksi monipuolista, mutta toisaalta se keskittyy kerrallaan rajattuun määrään kohteita. Monipuolisuuden lähtökohtana on yhtäältä se, että siihen osallistetaan monia toimijoita ja toisaalta se, että arviointikohteet ovat tarpeeksi monipuolisia. Kaikkea ei voida kuitenkaan arvioida kerralla, sillä tällöin vastaan tulevat aika ja jaksaminen, joita voidaan pitää itsearviointien suurimpina ongelmina. Yksinkertaistamisen voi täten katsoa edistävän myös vaikuttavuutta, sillä tällöin itsearviointi ei vie niin paljon aikaa ja tulosten hyödyntämiseen jaksetaan panostaa.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan muodostaa laatukriteerejä, jotka kuvaavat itsearviointien vaikuttavuuden rakentumista lukioissa:

1. Johtaja hallitsee itsearvioinnin kokonaisuutta ja on prosessin toimeenpanija.



2. Itsearviointiin osallistetaan monia toimijoita, opettajia ja opiskelijoita sekä muita keskeisiä tahoja.
3. Oppilaitoksella on yhteiset tavoitteet, joista yhteisön jäsenet ovat tietoisia.
4. Itsearviointi kohdistuu niihin asioihin, joita oppilaitoksessa halutaan kehittää.
5. Itsearvioinnilla arvioidaan monipuolisesti oppilaitoksen toimintaa, mutta keskitytään kerralla rajattuun määrään kohteita.
6. Itsearvioinnilla on aina joitain konkreettisia vaikutuksia oppilaitoksen toimintaan.

Nämä kriteerit ilmentävät ja ovat yhteyksissä itsearviointiin keskeisesti vaikuttaviin tekijöihin: asenteisiin itsearviointia kohtaan sekä motivaatioon ja sitoutumiseen tehdä sitä. Kaikki nämä kriteerit ja tekijät liittyvät oppivan organisaation piirteisiin, joihin liittyi myös osa tutkimuskysymyksistä. Seuraavassa luvussa käsittelen itsearvioinnin kehittämisen haasteita, jotka liittyvät laatukriteereihin.

## 7.2 Itsearvioinnin kehittämisen haasteet

Tulosten perusteella näyttää siltä, että suurimmassa osassa lukioista itsearviointia tehdään rehtoreiden mukaan jonkin vakiintuneen käytännön tai strategian mukaan. Kuitenkin lähes viidesosassa lukioista ei ole rehtoreiden mukaan vakiintunutta käytäntöä tai strategiaa itsearviointiin. Lisäksi kolmasosa rehtoreista kertoi kyselyssä, ettei itsearviointiin käytetä mitään tiettyä mallia tai menetelmiä. Tämä herättää kysymyksiä siitä, kuinka systemaattista tai vakiintunutta itsearviointi on näissä lukioissa. Kyseinen taustamuuttuja oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä useisiin väittämiin ja itsearviointia edistäviin/haittaaviin tekijöihin. Huomionarvoista on, että näissä testeissä täyttyi myös khiin neliö -testin vaatimukset luokkien vähäisyydestä johtuen. Näyttää siltä, että näissä lukioissa ei ole itsearviointia koskevaa vakiintunutta käytäntöä tai strategiaa niin usein kuin niissä lukioissa, joissa on käytössä jokin malli tai menetelmä itsearvioinnin toteuttamiseen. Lisäksi koko oppilaitosyhteisö ei ole selvillä itsearvioinnin perusteista ja tavoitteista niin usein niissä lukioissa, joissa ei käytetä tiettyä mallia tai menetelmää. Näiden lukioden rehtorit kokevat myös, ettei koulu ole saanut tarpeeksi tukea ulkopuolisilta toimijoilta itsearvioinnin toteuttamiseksi, sillä kukaan rehtoreista ei ole ollut samaa mieltä asiaa koskevan väittämän kanssa ja yli  $\frac{2}{3}$  on ollut eri mieltä, tiettyä mallia tai menetelmää käyttävien keskuudessa vastaavat osuudet ovat 14 ja 35 prosenttia. Näyttää siltä, että nämä tekijät ovat yhteydessä itsearvioinnin vaikuttavuuteen, sillä itsearviointien perusteella ei suunnitella ja toteuteta kehittämistoimenpiteitä niin usein kuin tiettyä mallia tai menetelmää käyttävissä lukioissa, ja sillä koetaan olleen enemmän tavoitteiden vastaisia, odottamattomia

vaikutuksia oppilaitoksen toimintaan. Konkreettiset ja selkeät itsearviointikohteet ovat edistäneet itsearviointia vähemmän niissä lukioissa, joissa ei käytetä tiettyä mallia tai menetelmää ja vastavasti abstraktit ja epäselvät kohteet ovat haitanneet sitä tilastollisesti erittäin merkitsevästi verrattuna toiseen ryhmään. Epäselvät tai abstraktit itsearviointikohteet voivat vaikuttaa itsearviointitiedon keräämiseen ja käsittelyyn liittyviin ongelmiin, sillä myös niiden koettiin haitanneet itsearviointia suuntaa antavasti enemmän kuin lukioissa, joissa on käytössä tietty malli tai menetelmä. Näiden lisäksi ulkopuolisen tuen ja asenteiden koettiin haitanneen enemmän itsearviointien hyödyntämistä kuin tiettyä mallia tai menetelmää käyttävissä lukioissa. On mahdollista, että tavoitteet eivät ole niin selkeästi määriteltäviä lukioissa, joissa ei käytetä tiettyä mallia tai menetelmää, minkä lisäksi epäselvät itsearviointikohteet voivat johtaa sattumanvaraisempiin tuloksiin. Nämä tekijät voivat vaikuttaa asenteisiin tehdä itsearviointia. Lisäksi se, ettei itsearvioinnin perusteita ja tavoitteita tunneta voi vaikuttaa oppilaitosyhteisön asenteisiin tehdä itsearviointia, sillä tällöin sen merkitystä ei ehkä tiedosteta.

Tutkimuksen tulosten perusteella sillä on siis merkitystä, käytetäänkö oppilaitoksessa jotain mallia tai menetelmää itsearvioinnin toteuttamiseen. Itsearviointi ei näytä olevan niin vakiintunutta näissä lukioissa ja ne tarvitsisivat enemmän tukea itsearvioinnin toteuttamiseksi, jotta niissä voitaisiin lisätä tietoisuutta itsearvioinnista ja sen hyödyistä. Tukea olisi hyvä saada myös tavoitteiden asettamiseen ja itsearviointikohteiden suunnitteluun sekä itsearviointitiedon keräämiseen ja käsittelyyn. Jos tavoitteiden asettaminen ja suunnittelu on tehty epämääräisesti, sillä on vaikutusta tiedon keräämiseen ja käsittelyyn, joilla on luonnollisesti suuri merkitys vaikutusten syntymisessä. Suunnittelun tärkeyttä ja yhteisten tavoitteiden merkitystä ei siis turhaan korosteta (ks. Senge 1990, 2000; Reezigt & Creemers 2005, 418–420; Wikeley & Murillo 2005, 363). Lienee perusteltua todeta, että itsearviointimenetelmien ja -mittareiden kehittäminen olisi tärkeää tulevaisuudessa (ks. myös Rönholm & Räisänen 2005, 22–23; Schildkamp et al. 2009, 86), koska niillä on vaikutusta itsearviointitiedon keräämiseen ja käsittelyyn tehokkuuteen. Haastatteluiden perusteella näyttääkin siltä, että lukioissa suhtaudutaan kriittisemmin itsearviointiprosessin toteuttamiseen kuin itsearvioinnin merkityksellisyyteen ja sen hyötyihin, mitä tulosta tukee myös aiemmat tutkimukset (MacBeath & McGlynn 2002; Vanhoof et al. 2009). Etenkin ajan riittämättömyys vaikuttaa olevan tekijä, joka vaikuttaa asenteisiin ja sitä kautta motivaatioon ja sitoutumiseen tehdä itsearviointia. Tulosten perusteella voi olla, että resurssien riittämättömyys on ongelma etenkin suuremmissa kunnissa, joissa

kilpailu resursseista saattaa olla kovempaa. Tällä saattaa olla merkitystä myös asenteisiin tehdä itsearviointia, sillä suuremmissa kunnissa asenteiden koettiin haitanneen enemmän itsearviointien hyödyntämistä kuin pienemmissä kunnissa. Itsearviointikoulutus voisi olla yksi ratkaisu siihen, että itsearvioinnista saataisiin vakiintunut käytäntö oppilaitoksissa, sillä koulutuksen avulla voitaisiin kiinnittää huomiota itsearviointien suunnitteluun ja toteuttamiseen, jotka näyttävät olevan ongelma etenkin niissä oppilaitoksissa, joissa ei käytetä tiettyä mallia tai menetelmää itsearviointiin. Näiden oppilaitosten rehtoreista lähes  $\frac{2}{3}$  oli sitä mieltä, että henkilöstö ei ole saanut riittävästi itsearviointiin liittyvää koulutusta. Ero ei ole kuitenkaan tilastollisesti merkitsevä toiseen ryhmään verrattuna. Haastatellut rehtorit eivät nähneet huutavaa tarvetta arviointikoulutukselle, mikä voi toisaalta johtua siitä, että näissä lukioissa on suhteellisen vakiintunut käytäntö itsearviointiin.

On mahdotonta arvioida, kuinka monessa lukiossa itsearviointi ei ole vakiintunutta toimintaa, sillä vastaajien joukko muodostaa noin viidesosan kaikista nuorten lukiokoulutusta tarjoavista oppilaitoksista. Esimerkiksi eräs vastaustensa perusteella itsearviointiasioihin hyvin perehtynyt rehtori totesi haastattelussa, että on todellisuutta tällä hetkellä, että monissa lukioissa itsearviointiin ei käytetä kovin systemaattisia menetelmiä, mitä tutkimuksen tulokset osittain tukevat. Jotkut muutkin rehtorit toivat tätä näkökulmaa esille esimerkiksi todetessaan, että tietävät joidenkin oppilaitosten kokevan itsearvioinnin pelkästään rasisitteena. On mahdollista, että vastaamatta jättäneissä lukioissa itsearviointi- ja kehittämisasioihin suhtaudutaan kielteisemmin kuin vastanneissa lukioissa etenkin, mikäli itsearviointi ei ole kovin vakiintunutta. Toisaalta ongelmat liittyvät myös muihin asioihin kuin asenteisiin, kuten edellä tutkimuksen tulosten perusteella totesin.

On kuitenkin syytä muistaa, että valtaosassa lukioista itsearviointi näyttää vakiintuneen osaksi niiden toimintaa. Käytännöt ovat kuitenkin vaihtelevia. Haastatteluiden avulla oli mahdollista saada tarkempi kuva yksittäisten lukioiden itsearviointiprosesseista ja voidaan todeta, että toimintakulttuuri muodostaa perustan, jonka pohjalta prosessit etenevät ja nämä prosessit vaikuttavat myös tuloksiin (vrt. Reezigt & Creemers 2005, 414, ks. luku 6.1.2 esimerkit itsearviointiprosessien etenemisestä). Toimintakulttuuriin vaikuttaa esimerkiksi se, kuinka osallistava se on. Tällä on vaikutusta keskustelemaan ja avoimen ilmapiirin syntymiseen. Tulosten mukaan opettajilla on mahdollisuus osallistua itsearvioinnin suunnitteluun ja toteutukseen suurimmassa osassa lukioista. Tätä tukee myös aiemmat tutkimukset (esim. Niemi 2005, 15–19). Sen sijaan opiskelijoiden osallistuminen itsearvi-

ointiin näyttää olevan vähäisempää. Vaikutusmahdollisuuksien tarjoaminen opiskelijoille on tärkeää, koska sillä on yhteys lukiolaisten hyvinvointiin, minkä lisäksi oppilaitoksen yhtenä tehtävänä on opettaa yhteisiin asioihin vaikuttamista (Suomen Lukiolaisten Liitto 2012, 16–17). Opiskelijoiden vähäiset mahdollisuudet koulussa vaikuttamiseen saattavat lisätä viihtymättömyyttä ja väsymystä kouluissa (Salmela-Aro 2010, 456), minkä vuoksi sen kehittämiseen on tärkeää suunnata voimavaroja. Myös ulkopuolisten toimijoiden tuen kehittäminen on tärkeää, sillä alle kymmenen prosenttia rehtoreista oli sitä mieltä, että tukea on saatu tarpeeksi. Tuen kehittämisen tarve on suuri etenkin niissä oppilaitoksissa, joissa ei ole käytössä mallia tai menetelmää itsearviointin toteuttamiseen.

Voisiko yhtenäinen itsearviointijärjestelmä olla vastaus siihen, että itsearvioinneista saataisiin systemaattisempaa lukioissa? Tätä puoltaa se, että itsearviointi olisi tällöin järjestelmällistä ja suunnitelmallista. Tällainen järjestelmä mahdollistaisi myös oppilaitosten vertailun toistensa kanssa ja se yksinkertaistaisi itsearviointia. Suurin ongelma yhtenäisessä järjestelmässä olisi se, ettei sen avulla pystyittäisi välttämättä huomioimaan oppilaitosten omaleimaisuutta ja yksilöllisiä toimintakulttuureja, joiden vuoksi myöskään vertailu ei ole välttämättä kovin mielekästä. Olennaista on se, että nämä piirteet saattavat olla niitä, joita on ylipäättään mahdollista kehittää. Tulosten mukaan itsearviointi suuntautuu enemmän oppilaitoksen arkipäivään liittyviin asioihin, jotka eivät ole kaikissa oppilaitoksissa samoja. Suurin osa kyselyyn vastanneista rehtoreista oli sitä mieltä, että itsearviointi on oppilaitoksen kehittämisen väline pikemmin kuin ulkoapäin tuleva velvoite. Kaikki haastatellut rehtorit olivat sitä mieltä, että velvoittavuudesta ei ole mitään haittaa – päinvastoin, sillä rehtoreiden mukaan tällöin vielä useampi lukio jättäisi itsearviointin tekemättä. Yhtenäinen itsearviointijärjestelmä ei täten välttämättä palvelisi oppilaitosten kehittymistä, mikä on niiden perimmäinen tarkoitus. On mahdollista, että yhtenäinen järjestelmä koettaisiin velvoitteena, eikä itsearviointia pidettäisi enää niin hyödyllisenä. Tällä olisi vaikutusta asenteisiin sekä motivaatioon ja sitoutumiseen tehdä itsearviointia ja sitä kautta myös vaikuttavuus saattaisi kärsiä. Tästä näkökulmasta yhtenäisen järjestelmän haitat saattaisivat päihittää hyödyt. Mikäli yhtenäistä itsearviointijärjestelmää alettaisi käyttää, olisi ehdottoman tärkeää, että se voitaisiin mukauttaa oppilaitosten toimintakulttuureihin ja oppilaitoksilla tulisi olla mahdollisuus varioida esimerkiksi itsearviointikohteitaan. Lisäksi kaikkia oppilaitoksia koskettavia asioita, kuten opetussuunnitelman perusteiden toteutumista voitaisiin arvioida yhtenäisellä järjestelmällä. Myös oppilaitosten vertailu olisi mielekkäämpää tällaisissa kaikkia koskevissa asioissa. Tällaisissa asioissa yhtenäisyydellä voisi täten olla positiivinen yhteys vaikuttavuuteen, minkä lisäksi tällaisen arvioinnin avulla voitaisiin tuottaa kansallista vertailutietoa.

## 8 TUTKIMUKSEN ITSEARVIOINTI

### 8.1 Tutkijan subjektiviteetin merkitys

Tutkijalähtöinen lähestymistapa tutkimukseen painottaa tutkijan kriittisen itsereflektion tärkeyttä sekä tutkijan ja tutkimukseen osallistujien aktiivista roolia tutkimuksen sekä tiedon rakentajina. Tutkijan tulisi tuoda työssään esille teoreettiset olettamuksensa, arvonsa sekä uskomuksensa, jotka väistämättä heijastuvat tutkijan ja tutkimusjoukon välisiin suhteisiin, aineiston käsittelyyn ja tulkinnaan. (Koro-Ljunberg 2005, 281.) Omat olettamukseni ja esiyymmärrykseni (ks. myös Moilanen & Räihä 2010, 52) ovat väistämättä vaikuttaneet tutkimukseen, sillä ensinnäkin muodostin kyselylomakkeen itse, koska valmista lomaketta ei ollut käytettävissä. Olettamuksiini vaikutti myös se, että tein samasta aiheesta – joskin eri näkökulmasta – kandidaatintutkielmani, jonka perusteella olin muodostanut jonkinlaisen käsityksen aiheesta. Esimerkiksi kandidaatintutkielmani aineistossa oli selkeämmin nähtävissä itsearviointien velvoittavuus- ja kehittymisnäkökulmien välinen vastakkainasettelu, joka vaikutti näkemyksiini tämän tutkimuksen taustaoletuksia koskien. Toisaalta olin perehtynyt aiheeseen paremmin, koska olin tutustunut itsearviointia koskevaan teoriaan ja tutkimuksiin kandidaatintutkielmani aikana. Lisäksi tutustuin paremmin lukiokenttään tehdessäni opintoihini kuuluvaa työharjoittelua ja sen jälkeen tuntitöitä Opetushallituksen Lukiokoulutus-yksikössä lukion opetussuunnitelman perusteiden päivitysprosessin parissa keväällä ja syksyllä 2015.

Etenkin laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana toimii tutkijan avoin subjektiviteetti ja se, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 1998, 211; Cohen et al. 2011, 180). Ihmistä tutkivissa tieteissä tutkija ja tutkittava kuuluvat samaan maailmaan, jossa kaikki muodostuu niistä merkityksistä, joita ihmiset ovat antaneet tai antavat tapahtumille ja ilmiöille. Siten tutkija ja tutkittava ovat kietoutuneet samaan tai samankaltaiseen merkitysten kokonaisuuteen, jota ei voida erottaa ihmisenä olemisesta, ihmisen toiminnasta ja tavasta ymmärtää. Nämä tulevat esille tutkimuksen kaikilla tasoilla ja kaikissa vaiheissa: tutkimusongelman valinnassa, tutkimuksen rajaamisessa, itse tutkimustyössä sekä tulosten tulkinnessa. (Varto 2005, 13–15.) Siten tämän tutkimuksen aiheen valinta ja rajaaminen heijastavat omia mielenkiinnon kohteitani sekä niitä merkityksiä, joita olen tutkittavalle kohteelle antanut. Tutkimukseni toisessa osiossa tein haastatteluja, joissa olin aktiivisesti vuorovaikutuksessa haasteltujen kanssa ja siten vaikuttamassa haastattelujen kul-

kuun sekä sitä kautta tutkimustulosten muodostumiseen. Haastattelujen etuna kyselylomakkeeseen oli se, että niiden aikana oli mahdollista kysyä rehtoreilta esimerkiksi lisäkysymyksiä varmistakseni, että olen ymmärtänyt jonkin asian heidän tarkoittamallaan tavalla. Laadullisessa tutkimuksessa pääasiallisena luotettavuuden kriteerinä voidaankin pitää tutkijaa itseään, minkä vuoksi luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 1998, 211). Tähän voidaan siis perustaa tutkimuksen luotettavuus, johon liittyviä käsitteitä tarkastelen seuraavaksi tarkemmin.

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on yleensä käytetty kvantitatiiviseen tutkimukseen perustuvia käsitteitä validiteetista ja reliabiliteetista (esim. Hirsjärvi & Hurme 2008, 186; Cohen et al. 2011, 199–200). Erilainen kieli ja sanasto vaikeuttavat kuitenkin laadullisen ja määrällisen tutkimuksen vertailua, minkä vuoksi luotettavuuden arviointi rakentuu eri tavoilla laadullisessa ja määrällisessä tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998, 209). Tässä tutkimuksessa huomionarvoista on se, että tutkimusasetelmaan liittyy ajatus tutkimuksen luotettavuuden kohottamisesta, sillä sen lähtökohtana on monimenetelmällinen tutkimus ja triangulaatio. Mixed methods -tutkimusta voidaan arvioida laadulliseen ja määrälliseen tutkimukseen liittyvillä validiteetti- ja reliabiliteetti-käsitteillä. Toisaalta joidenkin tutkijoiden mielestä monimenetelmällinen tutkimus edellyttää tyystin erilaiset käsitteet luotettavuuden arvioimiseksi. (Cohen et al. 2011, 197–198.) Onwuegbuzie ja Johnson (2006, 53) esittävät, että legitimaatio on käsitteenä osuvampi mixed methods -tutkimuksessa kuin validiteetti, sillä edellä mainittua voidaan hyödyntää sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen tutkimuksen terminologiassa. Tästä huolimatta olen päätenyt tarkastelemaan tutkimuksen luotettavuutta reliabiliteetin ja validiteetin kautta, minkä lisäksi käsittelen joitain laadulliseen tutkimukseen paremmin sopivia luotettavuus-käsitteitä.

Tutkimuksen validiteetti (pätevyys) voi erottaa hyvän tutkimuksen heikompiatasoisesta, mutta olennaista on, miten validiteetti määritellään ja mihin se perustuu (Koro-Ljungberg 2005, 274). Validiteetti perustui ennen pitkälti käsitykseen siitä, mittaako käytetty mittari sitä, mitä sen on tarkoitus mitata, mutta nykyään validiteettia tarkastellaan eri näkökulmista. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa validiteetilla viitataan esimerkiksi toistettavuuteen, ennustettavuuteen, yleistettävyyteen, objektiiv-

visuuteen ja riippumattomuuteen. Validiteetti voidaan jakaa esimerkiksi sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin, joita voidaan arvioida sekä kvalitatiivisessa että kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Sisäinen validiteetti viittaa osaltaan siihen tarkkuuteen, jolla tutkimustulokset pystyvät kuvailemaan tai selittämään tutkittavaa ilmiötä, toisin sanoen sisäisesti validi tutkimus pyrkii osoittamaan, että tietty tapahtuma tai ilmiö todella ilmenee saadussa aineistossa. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa sitä, missä määrin tutkimustuloksia voidaan yleistää tutkimuksen ulkopuolelle. (Cohen et al. 2011, 179–183.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa validius viittaa hieman erilaisiin asioihin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, sillä se on kontekstisidonnaista, sosiaalisesti ja kulttuurisesti värittynyttä, jossa tutkija on osa tutkittavaa maailmaa. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkija pyrkii ymmärtämään ja säilyttämään tutkittavan ymmärrysmaailmaa. (Emt. 181.) Laadullisessa tutkimuksessa validiteettia on määritelty eri tavoilla, osa näkökulmista perustuu kvantitatiivisesta tutkimuksesta lainattuihin käsitteisiin, kun taas toiset kiinnittävät huomiota tekijöihin, jotka kuvastavat paremmin laadullisen tutkimuksen arvoja kuin kvantitatiivisesta tutkimuksesta lainatut käsitteet. Ongelmana ensiksi mainituissa validiteettitarkasteluissa on se, että ne pohjautuvat ulkoisiin ja tutkijasta riippumattomiin keinoihin sekä kriteereihin. Kvantitatiivisessa tutkimuksessakin tutkijan tehtävänä on tutkimusprosessin yksityiskohtainen raportointi ja onnistumisen reflektointi, mutta hänen tuottamaansa materiaalia käytetään pääasiassa vain lisäaineistona tutkimuksen validiteettitarkastelussa, joka tapahtuu ulkoisesti ja tutkijasta riippumatta. Näin ollen tutkimuksen validiteettia lähestytään objektiivisesta näkökulmasta, minkä lisäksi esimerkiksi triangulaatiota käytetään pitkälti sen vuoksi, että sen avulla voidaan varmistaa objektiivisen todellisuuden ilmiöitä. (Koro-Ljungberg 2005, 274–278.)

Reliabiliteetti puolestaan viittaa siihen, että samaa henkilöä tai samankaltaisia henkilöitä tutkittaessa saadaan sama tai samankaltainen tulos kahdella eri tutkimuskerralla (Hirsjärvi & Hurme 2008, 186; Cohen et al. 2011, 199–200). Tässä on kuitenkin huomioitava ajassa tapahtuva muutos etenkin, jos kyseessä on muuttuvat ominaisuudet. Tuloksia voidaan pitää reliaabeleina myös silloin, kun kaksi arvioitsijaa päätyvät samanlaiseen tulokseen. Toisaalta on epätodennäköistä, että kaksi arvioitsijaa tulkitsevat tutkittavan ilmiön ja tutkimustulokset täysin samalla tavalla, sillä jokaisen yksilön ymmärryksen voi katsoa perustuvan hänen kokemuksiinsa. Kolmas tapa käsittää reliaabelius on se, että kahdella rinnakkain käytetyllä tutkimusmenetelmällä saadaan sama tulos. Toisaalta jos lähtökohdana pidetään sitä, että ihmisen käyttäytyminen on kontekstisidonnaista, eli vaihtelee ajan ja paikan

mukaan, on epätodennäköistä, että kahdella menetelmällä voidaan saada täysin sama tulos. Toisaalta erot kahden tutkimuskerran välillä eivät kerro välttämättä menetelmän heikkoudesta, vaan muuttuneista tilanteista. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 186.)

Yksi olennainen osa validiteetissa on täten se, mittaavatko tulokset sitä, mitä niiden on tarkoitus mitata. Eräs merkittävä tutkimukseen ja sen validiteettiin vaikuttava seikka on se, miten itsearviointi-käsite on määritelty. Palasin tutkimuksen aikana useasti tähän koko tutkimuksen perustana toimivaan kysymykseen siitä, mitä itsearviointi oikeastaan pitää sisällään. Olen kuitenkin pyrkinyt määrittelemään mahdollisimman tarkasti, mitä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan kyseisellä käsitteellä, sillä siitä on olemassa monta eri tulkintaa. Tämän vuoksi tutkielman teoriaosuus alkaa keskeisten käsitteiden määrittelyllä. Lisäksi kyselylomakkeen alussa oli ytimekäs kuvaus siitä, mitä itsearviointilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa (ks. LIITE 1), jonka avulla pyrin varmistamaan, että rehtorit ymmärtävät tutkittavan asian mahdollisimman samalla tavalla. Tästä huolimatta on mahdollista, että rehtorit ymmärtävät itsearviointin eri tavoilla, kuten tutkimuksen tuloksista osittain ilmenee. Pyrin parantamaan kyselylomakkeen pätevyyttä myös pyytämällä neljää kasvatustieteeltä ja muilta ihmistieteellisiltä aloilta maisteriksi valmistunutta tuttavaani esitäyttämään lomakkeen ja sain heiltä monia arvokkaita kommentteja, joiden perusteella kehitin lomaketta edelleen ja viimeistelin sen lähetyskuntoon.

Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole tilastollisesti yleistettäviä, sillä aineisto ei ole edustava otos perusjoukosta (ks. esim. Karjalainen 2010, 30). Tutkimuksen tarkoituksena oli kuitenkin ennen kaikkea kartoittaa tätä vähän tutkittua ilmiötä, vaikeivat tulokset olekaan yleistettävissä koskemaan kaikkia lukioita. Tutkimuksen teon aikana kävi lisäksi selväksi, että oppilaitoksilla on omat erityispiirteensä ja yksilölliset toimintakulttuurit, joten tästä aiheesta voi olla vaikea saada tilastollisesti yleistettävää tietoa. Kuitenkin näinkin pienellä aineistolla joitain eroja oli havaittavissa, joista osa ainakin suuntaa antavasti tilastollisesti merkitseviä. Tuloksia voidaan pitää pikemmin suuntaa antavina ja haastatteluaineistoa yksittäisinä esimerkkitapauksina lukioden itsearviointiprosesseista, joista oli kuitenkin löydettävissä myös kaikille lukioille yhteisiä ilmiöitä.

Tutkimuksen reliabiliteettia tarkasteltaessa yksi olennainen asia on se, että oppilaitosten itsearviointi on muuttuva ominaisuus, sillä oppilaitokset ovat saattaneet muuttua sen jälkeen, kun olen kerännyt aineiston. Toisaalta toimintakulttuurien ja siten itsearviointikulttuurien muuttuminen ei



välttämättä tapahdu kovin nopeasti. Yksi toimintakulttuuria muuttava asia voisi olla esimerkiksi se, että oppilaitoksen johtaja vaihtuu, sillä johtajan on havaittu olevan merkityksellinen toimija itsearviointeissa niin tässä kuin muissakin tutkimuksissa. Tutkimuksen aineistot tukevat toisiaan, mutta niissä on osittain myös ristiriitoja. Tämä voi toisaalta johtua siitä, että oppilaitoksilla on omia erityispiirteitään ja siten haastatteluja voidaan pitää yksittäisinä esimerkkeinä lukioden itsearviointiprosesseista. Aineiston analysointi ja tulokset perustuvat tulkintoihini, joten toinen tutkija ei välttämättä saisi täysin samoja tuloksia. Olen kuitenkin pyrkinyt perustelemaan tulkintani esimerkiksi teorian ja aiempien tutkimusten sekä aineisto(i)sta esille tulleiden asioiden välisellä vuorovaikutuksella tai niiden keskinäisillä yhteyksillä. Esimerkiksi itsearviointitiedon keräämisen ja käsittelyn ongelmat olivat tutkimuksen tulosten mukaan haitanneet itsearviointien hyödyntämistä enemmän niissä lukioissa, joissa ei käytetä mitään tiettyä mallia tai menetelmää itsearviointiin. Perustelin tätä sillä, että abstraktit tai epäselvät itsearviointikohteet voivat vaikuttaa näihin ongelmiin, sillä myös ne olivat tilastollisesti merkitsevästi haitanneet itsearviointien hyödyntämistä näissä lukioissa. Haastatelluaineiston analyysissa puolestaan yksi esimerkki on rehtoreiden asenteiden tulkitseminen ja erityisesti se, mitä he sanovat opettajien asenteesta. Tavoitteena oli saada tutkittavasta aiheesta mahdollisimman monipuolinen kuva, mihin ei oltaisi päästy käyttämällä vain toista menetelmää. Triangulaation voi täten katsoa kohottaneen tutkimuksen luotettavuutta.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta on tarkasteltu myös muiden käsitteiden kautta. Mäkelän (1990, 47–48) mukaan kvalitatiivista tutkimusta voidaan arvioida ensinnäkin sen perusteella, miten merkittävänä aineistoa voidaan pitää. Tutkijan tulisi varautua argumentoimaan sen puolesta, että hänen aineistonsa on analysoimisen arvoinen. Tutkimustyön merkityksellisyyttä voidaan pitää nykyään erityisen tärkeänä, sillä tutkimustyö ohjaa tapaamme ymmärtää sekä objektiivista ympäristöämme että ihmisen maailmaa. Näin ollen tutkimustyö pyrkii yhtäältä ratkaisemaan hallinnollisia kysymyksiä, mutta toisaalta se ohjaa myös elämismaailmamme ymmärtämistä, sillä tutkimustyön tulokset kietoutuvat nopeasti osaksi yleistä merkitysten maailmaa ja ihmisten tapaa ymmärtää kokeensa. (Varto 2005, 19.) Kerroin tutkielmani johdannossa, että tällä aiheella on yhteiskunnallista merkittävyyttä, sillä koulutus on kansainvälisen kilpailukyvyn rakentaja, jolla on merkittäviä vaikutuksia sekä yhteiskunnan että yksilötasolla. Aihe on merkityksellinen myös siitä syystä, ettei itsearviointien vaikuttavuutta ole juuri tutkittu – varsinkaan lukioissa. Lähes kaikki tätä aihetta sivuava kotimainen tutkimus on tehty perusopetuksesta lukuun ottamatta muutamaa selvitystä, jotka nekin keskittyvät pitkälti paikalliseen arviointiin kokonaisuutena pikemmin kuin yksittäisiin oppilaitoksiin.

Voidaan todeta, että tutkimus tuotti joitain merkityksellisiä tuloksia, joita voidaan mahdollisesti hyödyntää lukiodien itsearviointien kehittämisessä. Yksi huomionarvoinen seikka on se, että kyselystä olisi voinut saada merkityksellisempiä tuloksia, mikäli olisin käyttänyt esimerkiksi väittämässä 7-portaista asteikkoa, jolloin mielipiteisiin olisi voinut saada enemmän eroja. Nyt vastaukset keskittyivät lähinnä asteikon keskikohtaan, jolloin mielipide-erot eivät olleet niin voimakkaita. Toisaalta tämä olisi vaikeuttanut esimerkiksi ristiintaulukoiden tekemistä aineiston koosta johtuen.

Kvalitatiivisen aineiston riittävyttä ei voida arvioida samoin perustein kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, jossa kyetään laskemaan ennalta, kuinka suuri aineisto on tarpeen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan aineiston kylläntymisestä, jolloin aineiston kerääminen voidaan lopettaa, kun se ei enää tuo esille uusia piirteitä. Tuo raja ei ole kuitenkaan ennalta tiedossa, eikä aineistonkeruuta voida yleensä katkaista sopivassa kohdassa. (Mäkelä 1990, 52.) Pysin valitsemaan haastattavat siten, että he edustaisivat mahdollisimman monipuolisesti lukioita esimerkiksi kokonsa ja sijaintinsa puolesta siinä määrin kuin se oli mahdollista niistä rehtoreista, jotka antoivat suostumuksensa haastatteluun. Kuitenkin toisenlainen näyte olisi tuottanut todennäköisesti erilaisen lopputuloksen. Haastatteluaineistoa ei voida missään tapauksessa yleistää kaikkia lukioita koskevaksi, mutta toisaalta Metsämuurosen (2010, 252–253) mukaan jo neljää samanlaista vastausta voidaan pitää tilastollisessakin mielessä merkitseväenä tuloksena. Tässä tutkimuksessa ei voida ehkä samalla tavalla puhua aineiston kylläntymisestä edellä mainitusta oppilaitosten yksilöllisyydestä johtuen. Kolmantena arviointikohteena on kvalitatiivisen analyysin arvioitavuus ja toistettavuus, joista ensiksi mainittu viittaa siihen, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä ja siten hyväksyä tutkijan tulkinnat tai riitauttaa ne. Analyysin toistettavuus tarkoittaa sitä, että luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija niitä soveltamalla päätyy samoihin tuloksiin. (Mäkelä 1990, 53.) Tähän liittyy Eskolan ja Suorannan (1998, 212) käyttämä käsite uskottavuudesta, jolla viitataan siihen, vastaavatko tutkijan tekemät käsitteellistykset ja tulkinnat tutkittavien käsityksiä. Tähän viittasin edellä, kun kerroin tutkimuksen käsitteen määrittelystä ja tulkintojen tekemisestä.

Eskola ja Suoranta (1998, 213) puhuvat myös vahvistuvuudesta, joka viittaa siihen, että vastaavaa ilmiötä aikaisemmin tarkastelleet tutkimukset tukevat käsillä olevasta tutkimuksesta tehtyjä tulkin-toja. Tästä aiheesta ei ole saatavilla samoihin tutkimusongelmiin pureutuvia tutkimuksia, vaan aiemmat tutkimukset lähinnä liittyvät johonkin tämän tutkimuksen tutkimuskysymykseen tai teemaan. Tarkoituksenani oli saada empiria ja teoria vuoropuheluun toistensa kanssa, joten olen pyrkinyt

osoittamaan tulosten esittelyn yhteydessä, miten tämän tutkimuksen tulokset peilautuvat aiempaan tutkimukseen ja teoriaan. Yhteyksiä oli löydettävissä melko paljon, mitä voidaan pitää tämän tutkimuksen yhtenä vahvuutena.

### 8.3 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tarkastellaan vielä tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden tarkoituksena on hyvien tieteellisten menettelytapojen noudattaminen, sillä ne takaavat tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden. Näitä ohjeita noudattaen olen pyrkinyt raportoimaan tutkimuksen tuloksista rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti, minkä lisäksi olen ottanut muiden tutkijoiden työn huomioon viittaamalla heidän julkaisuihinsa asianmukaisesti ja antanut niille niille kuuluvan arvon sekä merkityksen. Lisäksi hyvään tieteellisen tutkimuksen kriteerejä on eettisesti kestävien tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien käyttäminen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.)

Tutkimuksen suunnittelu ja toteutus eettisiä periaatteita noudattaen tarkoittaa, että tutkimukseen osallistuvien on oltava tietoisia tutkimuksen tarkoituksista sekä hyödyistä ja haitoista. Tutkimus ja tutkimustulokset eivät saa aiheuttaa harmia tutkittaville tutkimuksen aikana tai sen jälkeen. Toinen tärkeä osa eettisyyttä on arvioida muun muassa, miksi kyseistä tutkimusta tehdään ja mitä hyötyä siitä on ja kenelle. (Koro-Ljungberg 2005, 280.) Tärkeä tekijä eettisyydessä on näin ollen tutkittavien informoiminen ja vapaaehtoisuus osallistua tutkimukseen (*informed consent*). Kerroin rehtoreille suunnatussa saatekirjeessä tutkimuksen tarkoituksesta, toteutuksesta ja siitä, mihin tuloksia käytetään. Kerroin myös, että olen ollut yhteydessä Kansalliseen koulutuksen arviointikeskukseen tutkimuksesta ja he ovat pyytäneet lähettämään tutkimusraportin sen valmistuttua. Kerroin, että tutkimuksen tuloksia voidaan mahdollisesti hyödyntää esimerkiksi kehitettäessä lukioiden itsearviointijärjestelmiä paremmin niiden käytäntöä ja ydintoimintaa palveleviksi. Ilmoitin yhteystietoni ja kehoitin ottamaan yhteyttä mieltä askarruttavissa kysymyksissä ja muissa asioissa. Totesin myös, että empiirinen tutkimus aiheesta on paikallaan, sillä itsearviointien vaikuttavuutta ei ole juuri tutkittu. (Esim. Kuula 2006, 99–108; Cohen et al. 2011, 77–80).

Eettisesti kestävässä tutkimuksessa huolehditaan tutkittavien yksityisyydensuojasta, mikä tarkoittaa, että tutkittavat eivät ole tunnistettavissa tutkimusjulkaisusta. (Kuula 2006, 108). Lupasin saatekirjeessä, että rehtoreiden vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja anonyymisti siten, ettei heitä voida tunnistaa tutkimusraportista. Tämän takia en raportoi esimerkiksi tutkittavien lukuiden sijaintia tai kokoa sen tarkemmin, vaikkei tutkimuksen aihe olekaan kovin arkaluontoinen.

Tutkimustyön merkityksellisyys asettaa kaikelle tutkimustyölle suuret eettiset vaatimukset, jotka korostuvat vielä enemmän, kun tutkitaan tai tulkitaan ihmisen elämismaailman merkityksiä. Ihmisen elämismaailmassa on paljon sellaista, mitä tutkimus ei tavoita ja joihin tutkimustulokset eivät sellaisenaan vaikuta. Tutkittavat merkitykset ja merkitysten kietoutuneisuus ilmenevät laatuina, joita ihmisillä, ihmisten toimilla ja kulttuurin ilmiöillä on. Siksi ei ole sallittua tehdä mitään sellaista, mikä ohentaa millään tavalla tutkittavan kohteen laatua, sillä tällöin menetetään helposti tutkittavien ilmiöiden ainutkertainen merkitys sekä se tapa, jolla tämä merkitys on kietoutunut muihin merkityksiin. Ihmistä tutkivien tieteiden perusvaatimus on se, että ne ovat ankaria tieteitä, jolla tarkoitetaan, ettei tutkimuskohdetta saa esineellistää tai ohentaa siten, että siihen kuuluva merkitysten kokonaisuus tuhoutuu. (Varto 2005, 13–14, 19.) Olen pyrkinyt ottamaan huomioon tutkittavien asioille antamat merkitykset siinä määrin kuin se on mahdollista ottaen huomioon rajoitteet ymmärtää toisen elämismaailmaa ja kokemuksia. Tämän vuoksi olen raportoinut tekemistäni valinnoista mahdollisimman tarkasti tutkimuksen edetessä, jotta lukija pystyy arvioimaan eettisten periaatteiden ja hyvän tieteellisen käytännön noudattamisen toteutumisen tässä tutkimuksessa.

## 8.4 Jatkotutkimusideat

Tutkimuksen avoimuus ja jatkuvuus viittaavat siihen, että tutkijat eivät tyydy vain yhteen ainoaan saavutettuun kuvaukseen tai ehdotettuun totuuteen, vaan esittävät erilaisia mahdollisuuksia siitä, mihin jatkotutkimus voisi suuntautua. Tutkijan luovuus ja avoimuus tuottavat täten uusia tutkimuskysymyksiä ja avaavat uusia tutkimusalueita, mitkä nähdään yhdeksi ansiokkaan tutkimuksen elementiksi, sillä avoimuus innoittaa muita tutkijoita jatkamaan tutkimukseen liittyvää keskustelua sekä tieteenalan sisäistä vuoropuhelua. Onnistunut tutkimus siis avaa mahdollisuuksia uusille ”totuuksille” ottamalla huomioon tutkimuksen heikkoudet ja vahvuudet, eikä näin ollen pyri kuvaamaan mitään uutta totuutta. (Koro-Ljungberg 2005, 280–281.)

Aiheen laajuudesta johtuen tämä tutkimus herättää monia jatkotutkimusideoita. Ajattelin jo tätä tutkimusta suunnitellessani, että olisi ollut mielenkiintoista tutkia esimerkiksi opettajia rehtoreiden ohella ja vertailla heidän vastauksiaan toistensa kanssa. Tällöin olisi voinut vertailla esimerkiksi heidän asenteitaan toistensa kanssa, sillä se näyttää olevan merkityksellinen tekijä itsearviointien vaikuttavuudessa. Opettajia on kuitenkin vielä vaikeampaa tavoittaa kuin rehtoreita, sillä heille ei voi esimerkiksi yleensä lähettää suoraan sähköpostiviestejä. Havaitsin kandidaatintutkielmaa tehdessäni, että opettajia oli melko vaikeaa saada vastaamaan haastattelupyyntöön, mikä saattaa johtua heidän suuresta työmäärästään, mihin on viitattu eri lähteissä. Yksi mahdollisuus olisi ollut ottaa tutkimukseen mukaan esimerkiksi muutama lukio ja tutkia näitä lukioita syvällisemmin tapauksina, jolloin tutkimuksen kohteena olisivat voineet olla sekä rehtorit että opettajat. Toinen mahdollisuus olisi ollut ottaa esimerkiksi tietyn alueen lukiot tutkimuksen kohteeksi ja vertailla niitä keskenään.

Yksi mahdollisuus olisi tutkia itsearviointiprosessin johtamista tarkemmin, sillä johtajalla on tämän ja muiden tutkimusten mukaan ensiarvoisen tärkeä rooli itsearviointien toteuttamisessa. Tällöin voisi myös selvittää esimerkiksi, onko rehtorin kokemuksella jotain merkitystä itsearviointien vaikuttavuuden rakentumisessa. Eräs mielenkiintoinen tämän tutkimusten tulosten perusteella esille noussut seikka on opiskelijoiden rooli ja heidän osallistumismahdollisuutensa itsearviointiin. Olisi mielenkiintoista tutkia itsearviointia opiskelijoiden näkökulmasta ja minkälaista vaikuttavuutta he kokevat itsearvioinneilla olleen oppilaitoksen toimintaan.

On selvää, että itsearviointien vaikuttavuus lukioissa on niin monitahoinen ja laaja prosessi, ettei sitä pystytä käsittelemään kattavasti yhden pro gradu -tutkielman aikana. Tavoitteenani on ollut tutkia tätä samaa aihetta kandidaatintutkielmasta väitöskirjaan saakka, eikä mielenkiinto aihetta kohtaan ole laantunut tämän tutkimuksen aikana. Aihetta olisi tärkeää tutkia enemmän sen merkityksellisyydestä ja tarpeellisuudesta johtuen, sillä saatua tietoa voidaan hyödyntää oppilaitosten itsearviointien ja kehittämisen tukena.

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alvesson, M. 2002. Understanding Organizational Culture. Thousand Oaks: Sage.
- Argyris, C. & Schön, D.A. 1978. Organizational learning: A theory of action perspective. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Argyris, C. & Schön, D.A. 1996. Organizational learning II. Theory, method and practice. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Arra, O. 2000. Tarvitseeko opettaja itsearviointia? Teoksessa E. Korkeakoski, E.K. Niemi, O. Arra, K. Lindroos & E. Säilä (toim.) Kuntien ja koulujen itsearviointikäytäntöjä. Arviointi 7/2000. Helsinki: Opetushallitus, 129–136.
- Barnett, B.G. & O'Mahony, G.R. 2006. Developing a culture of reflection: implications for school improvement. Reflective Practice 7 (4), 499–523.
- Barth, R.S. 2002. Learning by Heart. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chelimsky, E. 1997. The coming transformations in evaluation. Teoksessa: E. Chelimsky & W. R. Shadish (toim.) Evaluation for the 21st Century. A Handbook. Thousand Oaks: Sage, 1-26.
- Cheng, Y.C. 1993. Profiles of organizational culture and effective schools. School Effectiveness and School Improvement 4 (2), 85-110.
- Coe, R. 2009. School improvement: Reality and illusion. British Journal of Educational Studies 57 (4), 363–379.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, M. 2011. Research Methods in Education. 7<sup>th</sup> Edition. London: Routledge Falmer.
- Creemers, B. & Reezigt, G. 2005. Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. School Effectiveness and School Improvement 16 (4), 359–371.
- Crossan, M.M, Lane, H.W. & White, R.E. 1999. An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. Academy of Management Review 24 (3), 522–537.
- Denzin, N.K. 2010. Moments, Mixed Methods, and Paradigm Dialogs. Qualitative Inquiry 16 (6), 419–427.
- Devos, G. & Verhoeven, J. 2003. School self-evaluation – Conditions and caveats. The case of secondary schools. Educational Management and Administration 31 (4), 403–420.

- Erzberger, C. & Prein, G. 1997. Triangulation: Validity and Empirically-based Hypothesis Construction. *Quality and Quantity* 31, 141–154.
- Eräsaari, L. 2008. New Public Management on julkisen sektorin vääryyksien isä. Teoksessa T. Helne & Laatu, M. *Vääryyskirja*. Helsinki: Kelan tutkimusosasto, 87–102.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.
- Friedman, V.J., Lipshitz, R. & Popper, M. 2005. The Mystification of Organizational Learning. *Journal of Management Inquiry* 14 (1), 19–30.
- Fullan, M. 2001a. *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. 2001b. *The New Meaning of Educational Change*. 3<sup>rd</sup> Edition. New York: Teachers College Press.
- Garavan, T. 1997. The learning organization: a review and evaluation. *The Learning Organization* 4 (1), 18–29.
- Goh, S.C., Cousins, J.B. & Elliott, C. 2006. Organizational learning capacity, evaluative inquiry and readiness for change in schools: views and perceptions of educators. *Journal of Educational Change* 7 (4), 289–318.
- Haavisto, K. 2000. Työyhteisön itsearviointi – karikot ja myötätuuli. Teoksessa M.L. Toivanen (toim.) *Kirjeitä rehtoreilta. Opetus 2000*. Juva: PS-Kustannus, 116–122.
- Hall, C. & Noyes, A. 2009. School Self-Evaluation and Its Impact on Teachers' Work in England. *Research Papers in Education* 24 (3), 311–334.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. 1998. Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement* 9 (2), 157–191.
- Hargreaves, A. 1995. Renewal in the age of paradox. *Educational Leadership* 52 (7), 14–19.
- Heck, R. & Marcoulides, G. 1996. School culture and performance: Testing the invariance of an organizational model. *School Effectiveness and School Improvement* 7 (1), 76–95.
- Helakorpi, S. 2001. *Koulun johtamishaaste*. Helsinki: Tammi.
- Hesse-Biber, S. 2010a. Emerging Methodologies and Methods Practices in the Field of Mixed Methods Research. *Qualitative Inquiry* 16 (6), 415–418.

- Hesse-Biber, S. 2010b. Qualitative Approaches to Mixed Methods Practice. *Qualitative Inquiry* 16 (6), 455–468.
- Heywood, A. 2012. *Political Ideologies: An Introduction*. 5<sup>th</sup> edition. New York: Palgrave Macmillan.
- Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 139–154.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hofman, R., Dijkstra, N. & Adriaan Hofman, W.H. 2009. School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement* 20 (1), 47–68.
- Huusko, M. 2008. Itsearviointi kehittävän arvioinnin menetelmänä. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 127–138.
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T. & Ahonen, J. 2002. *Oppilaitoksen johtaminen*. Helsinki: WSOY.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Janssens, F.J.G. & van Amelsvoort, G.H.W.C.H. 2008. School self-evaluation and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation* 34 (1), 15–23.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. & Turner, L.A. 2007. Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research* 1 (2), 112–133.
- Johnson, R.B. & Turner, L.A. 2003. Data Collection Strategies in Mixed Methods Research. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage, 297–320.
- Jokivuori, P. & Hietala, R. 2007. *Määrällisiä tarinoita – Monimuuttujamenetelmien käyttö ja tulkinta*. Helsinki: WSOY.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Helsinki: WSOY.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2001. Modeling reflective and contextual learning at work. *Journal of Workplace Learning* 13 (7/8), 282–290.



- Kallo, J. 2011. OECD:n arviointi Suomen korkea-asteen koulutuksesta (2006): tarkastelua järjestön hallinnan tavoista kansallisella tasolla. Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg (toim.) Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehyksessä. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 101–124.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2017. Karvi. Viitattu 15.01.2017. Saatavilla <<https://karvi.fi/karvi>>
- Karjalainen, L. 2010. Tilastotieteen perusteet. Keuruu: Otava.
- Kinnunen, J. 2004. Arvioinnin tuottaman tiedon pätevyydestä. Hallinnon tutkimus 23 (2), 63–64.
- Knipfer, K., Kump, B., Wessel, D. & Cress, U. 2013. Reflection as a catalyst for organizational learning. Studies on Continuing Education 35 (1), 30–48.
- Kolb, D.A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Korkeakoski, E. & Tynjälä, P. 2010. Johdanto. Teoksessa E. Korkeakoski & P. Tynjälä (toim.) Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 50. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 9–17.
- Korkeakoski, E. 2010. Arviointitoiminnan vaikuttavuuden strategiset menestystekijät. Teoksessa E. Korkeakoski & P. Tynjälä (toim.) Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 50. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 101–116.
- Korkeakoski, E. & Tynjälä, P. 2010. Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista? Teoksessa E. Korkeakoski & P. Tynjälä (toim.) Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 50. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 199–202.
- Koro-Ljungberg, M. 2005. Tietoteoreettinen validiteettitarkastelu laadullisessa tutkimuksessa. Kasvatus 36 (4), 274–284.
- Kruger, M.L., Witzers, B. & Sleegers, P. 2007. The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. School Effectiveness and School Improvement 18 (1), 1–20.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka – Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- KvantiMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto (ylläpitäjä ja tuottaja). Viitattu 31.10.2016. Saatavilla <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>
- Lahtero, T. 2011. Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri. Symbolis-tulkinnallinen näkökulma. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Lapiolahti, R. 2007. Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä. Paikallisen arvioinnin toteutumisedellytysten arviointia erään kuntaorganisaation näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 308.
- Leimu, K. 2004. Kansainväliset IEA-tutkimukset – Suomi kuvaa luomassa. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopisto.
- Leung, C. 2005. Accountability versus school development: Self-evaluation in an international school in Hong Kong. ISEA 33 (1), 2–14.
- Levin, B. 2006. Schools in challenging circumstances: A reflection on what we know and what we need to know. School Effectiveness and School Improvement 17 (4), 399–407.
- Lukiolaki 24.01.2003/2003.
- Lyytinen, H. 1995. Johdatus oppilaitoskohtaiseen itsearviointiin. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio, A. Vanne (toim.) Itsearvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Arviointi 1/95. Helsinki: Opetushallitus, 37–55.
- Lyytinen, H.K. 2011. Oppivaksi kouluyhteisöksi. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) Arvot kasvatuksessa. Helsinki: Tammi, 110–127.
- Löfström, J. Metsämuuronen, J., Niemi, E.K., Salmio, K. & Stenvall, K. 2005. Koulutuksen paikallinen arviointi vuonna 2004. Arviointi 2/2005. Helsinki: Opetushallitus.
- MacBeath, J. 1999. Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation. London: Routledge.
- MacBeath, J. & McGlynn, A. 2002. Self-evaluation. What's in it for schools? London: Routledge.
- MacBeath, J. 2008. Leading learning in the self-evaluating school. School leadership and Management 28 (4), 385–399.
- MacNeil, A.J., Prater, D.L., Busch, S. 2009. The effects of school culture and climate on student achievement. International Journal of Leadership in Education 12 (1), 73–84.
- Maslowski, R. 2001. School culture and school performance. An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects. Enschede: Twente University

Press.

- Metsämuuronen, J. 2010. Pienten aineistojen tilastollinen testaaminen. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 251–273.
- Meuret, D. & Morlaix, S. 2003. Conditions of success of a school's self-evaluation: Some lessons of an European experience. *School Effectiveness and School Improvement* 14 (1), 53–71.
- Mezirow, J. 1996a. Esipuhe. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopisto: Lahden koulutuskeskus, 5–13.
- Mezirow, J. 1996b. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopisto: Lahden koulutuskeskus, 17–37.
- Moilanen, R. 1996. Oppiva organisaatio – tausta ja käsitteistö. Jyväskylän yliopisto, Taloustieteiden laitos. Julkaisuja 100.
- Moilanen, R. 2001. Oppivan organisaation mahdollisuudet. Helsinki: Tammi.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Morse, J. M. 2003. Principles of Mixed Methods and Multimethod Research Design. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage, 189–208.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Niemi, E.K. 2000. Paikallistason arvioinnista. Teoksessa E. Korkeakoski, E.K. Niemi, O. Arra, K. Lindroos & E. Säilä (toim.) Kuntien ja koulujen itsearviointikäytäntöjä. Arviointi 7/2000. Helsinki: Opetushallitus, 13–15.
- Niemi, E.K. 2005. Yleissivistävä koulutus. Teoksessa E. Löfström, J. Metsämuuronen, E.K. Niemi, K. Salmio & K. Stenvall (toim.) Koulutuksen paikallinen arviointi vuonna 2004. Arviointi 2/2005. Helsinki: Opetushallitus, 13–20.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press.

- Nummenmaa, L. 2007. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. 1.–3. painos. Helsinki: Tammi.
- Ogbonna, E., Harris, L.C. 2000. Leadership style, organizational culture and performance: empirical evidence from UK companies. *International Journal of Human Resource Management* 11 (4), 766–788.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Helsinki University Press.
- Opetushallinnon tietopalvelu 2014. Lukiokoulutus: Koulutuksen järjestäjä- ja oppilaitosverkko. Viitattu 30.09.2016. Saatavilla <<https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Oppilaitosverkosto%20-%20lukio%20-%20oppilasm%C3%A4%C3%A4r%C3%A4.xlsb>>
- Opetushallitus 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkojulkaisuja 2016. Helsinki: OKM. Viitattu 29.11.2016. Saatavilla <<http://minedu.fi/lukiokoulutuksen-kehittaminen>>
- Pallant, J. 2013. SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS. 5<sup>th</sup> edition. Berkshire: Open University Press.
- Pappas, M.L. 2010. Reflection as Self-Assessment. *School Library Monthly* 27 (3), 5–8.
- Patton, M.Q. 1996. A world larger than formative and summative. *Evaluation Practice* 17 (2), 131–144.
- Pedder, D. & MacBeath, J. 2008. Organizational learning approaches to school leadership and management: Teachers' values and perceptions of practice. *School Effectiveness and School Improvement* 19 (2), 207–224.
- Pitkänen, J. 2006, Jännitteet kulttuurien törmätessä, yrityskulttuurin vaikutus muutosprosessissa. Tampereen yliopisto.
- Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus. Tampere University Press, 21–41.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Porvoo: WSOY.
- Reezigt, G.J. & Creemers, B.P.M. 2005. A Comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement* 16 (4), 407–424.
- Rinne, R., Simola, H., Mäkinen-Streng, M., Silmäri-Salo, S., Varjo, J. 2011. Arvioinnin arvo. Suomalaisen perusopetuksen laadunarviointi rehtoreiden ja opettajien kokemana. Jyväskylä:

Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 56.

Rudd, P. & Davies, D. 2000. Evaluating School Self-evaluation. National Association of Educational Research.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 9–36.

Ryan, K.E., Chandler, M., & Samuels, M. 2007. What should school-based evaluation look like? *Studies in Educational Evaluation* 33 (3-4), 197–212.

Räisänen, A. 1995. Itsearviointin käsite ja luonne. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio & A. Vanne (toim.) Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä. *Arviointi* 1/95. Helsinki: Opetushallitus. 13–22.

Räisänen, A. & Vainio, L. 1996. Etsi laatu itsestäsi. Itsearviointikäytäntöjä. *Arviointi* 12/96. Helsinki: Opetushallitus.

Räisänen, A. & Rönholm, H. 2006. Itsearviointi kouluyhteisöä kehittäväksi. EFQM-arviointimalli yleissivistävässä koulutuksessa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 14. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Rönholm, H. & Räisänen, A. 2005. Arviointi tukee kehittymistä – miten arvioinnin kehittymistä tuetaan? Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 7. Jyväskylän yliopistopaino.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 184–195.

Sahlberg, P. 2006. Education Reform for Raising Economic Competitiveness. *Journal of Educational Change* 7 (4), 259–287.

Sahlberg, P. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina – Ja mitä muut voivat siitä oppia. Suom. S. Korpela. Helsinki: Into Kustannus.

Salmela-Aro, K. 2010. Koulu-uupumus sosiaalisessa kontekstissa: koulu, koti ja kaveripiiri. *Psykologia* 45 (05-06), 378–523.

Sarala, U. & Sarala, A. 2010. Oppiva organisaatio – Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsinki University Press.

Scheerens, J. 2004. The Evaluation Culture. *Studies in Educational Evaluation* 30 (2), 105–124.

Schein, E.H. 2010. *Organizational Culture and Leadership*. Fourth Edition. San Francisco: Jossey-

Bass.

Schildkamp, K., Visscher, A. & Luyten, H. 2009. The effects of the use of a school self-evaluation instrument. *School Effectiveness and School Improvement* 20 (1), 69–88.

Senge, P.M. 1990. *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday Business.

Senge, P.M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. 2000. *Schools That Learn – A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Simola, H. & Rinne, R. 2006. Koulutuksen laadunarvioinnin yhteiskunnallisten vaikutusten tutkimisesta. *Hallinnon tutkimus*, 25 (3), 68–80.

Smith, M. K. 2001. Peter Senge and the learning organization, the encyclopedia of informal education. Viitattu 15.11.2016. Saatavilla <<http://infed.org/mobi/peter-senge-and-the-learning-organization>>

Suomen Lukiolaisten Liitto 2012. Onnelliset opintiellä? Lukiolaisten hyvinvointitutkimus 2012. Viitattu 6.4.2017. Saatavilla <[http://lukio.fi/lukio.fi/wp-content/uploads/2015/04/sll-onnelliset\\_opintiella.pdf](http://lukio.fi/lukio.fi/wp-content/uploads/2015/04/sll-onnelliset_opintiella.pdf)>

Säilä, E. 2000. Arviointitoiminta kunnan ja koulun näkökulmasta. Teoksessa E. Korkeakoski, E.K. Niemi, O. Arra, K. Lindroos & E. Säilä (toim.) *Kuntien ja koulujen itsearviointikäytäntöjä*. Arviointi 7/2000. Helsinki: Opetushallitus, 137–140.

Teddlie, C. & Tashakkori, A. 2003. Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods in the Social and Behavioral Sciences. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage, 3–50.

Torres, R.T. & Preskill, H. 2000. Evaluation and organizational learning: Past, present, and future. *American Journal of Evaluation* 22 (3), 387–395.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Viitattu 9.4.2017. Saatavilla <[http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)>

Valtiokonttori. 2013. Yhteinen arviointimalli The Common Assessment Framework (CAF) – Organisaation kehittäminen itsearvioinnin avulla. Viitattu 29.7.2016. Saatavilla <[www.valtiokonttori.fi/download/noname/%7BFBCF99C0-3598-4FDF.../93184](http://www.valtiokonttori.fi/download/noname/%7BFBCF99C0-3598-4FDF.../93184)>.

Vanhoof, J., Van Petegem, P., De Maeyer, S. 2009. Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation* 35 (1), 21–28.

- Vanhoof, J. & Van Petegem, P. 2010. Evaluating the quality of self-evaluations: The (mis)-match between internal and external evaluation. *Studies in Educational Evaluation* 36 (1), 20–26.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vedung, E. 2003. Arviointiaalto ja sen liikkeelle panevat voimat. *FinSoc Työpapereita* 2/2003. Helsinki: Stakes.
- Virtainlahti, S. 2009. Hiljaisen tietämyksen johtaminen. Helsinki: Talentum.
- Virtanen, P. 2007. Arviointi. Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen. Helsinki: Edita Prima.
- Visser, M. 2007. Deutero-learning in Organizations: A Review and a Reformulation. *Academy of Management Review* 32 (2), 659–667.
- Väljärvi, J. & Kupari, P. 2010. Koulutuksen arvioinnin näkökulmat ja arviointien hyödyntäminen. Teoksessa E. Korkeakoski & P. Tynjälä (toim.) *Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 50. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 21–29.
- Wang, C.L., Ahmed, P.K. 2003. Organisational learning: a critical review. *The Learning Organization* 10 (1), 8–17.
- Whitty, G. 2011. Markkinalähtöisyys ja sen jälkeinen aika koulutuspolitiikassa. Suom. A. Salo & R. Rinne. Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg (toim.) *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 23–43.
- Wikeley, F. & Murillo, J. 2005. Effective school improvement: An introduction. *School Effectiveness and School Improvement* 16 (4), 355–358.
- Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, J. & De Jong, R. 2005. Evaluating effective school improvement: Case studies of programmes in eight European countries and their contribution to the effective school improvement model. *School Effectiveness and School Improvement* 16 (4), 387–405.
- Wrigley, T. 2008. School improvement in a neo-liberal world. *Journal of Educational Administration and History* 40 (2), 129–148.
- Yin, R.K. 2009. *Case Study Research. Design and Methods*. Fourth Edition. Applied Social Research Methods Series, Volume 5. Thousand Oaks: Sage.

# LIITE 1: KYSELYLOMAKE

## Itsearviointien vaikuttavuus lukioissa

Tässä tutkimuksessa itsearviointiprosessilla tarkoitetaan **oppilaitosten itsearviointien kokonaisuutta**, johon vaikuttavat sekä koulun sisäiset että ulkoiset tekijät ja toimijat. Itsearviointiprosessiin voidaan liittää eri vaiheita, kuten suunnittelu ja tavoitteiden asettaminen, tiedon koonti ja käsittely, tulosten arviointi sekä kehittämistoimenpiteiden suunnittelu ja toimeenpano. Toisaalta koulu voi arvioida ja kehittää toimintaansa myös epäsuoremmiin, jolloin edellä mainitut vaiheet eivät välttämättä erotu selkeästi toisistaan (esimerkiksi keskustelut, palautteenanto osana koulun arkipäivää).

Seuraavilla aiheita koskevilla kysymyksillä kartoitetaan omia kokemuksianne koulunne itsearvioinneista sekä niiden vaikuttavuuteen liittyvistä tekijöistä. Mikäli toimitte useamman lukion rehtorina, voitte vastata kysymyksiin yhteisesti, ajatellen kouluja kokonaisuutena.

### Taustatiedot

Ensimmäiseksi kysytään muutamia taustatietoja koulunne sekä itsearviointeihinne liittyen. Vastatkaa kirjoittamalla vastaus sille annettuun tilaan tai valitsemalla annetuista vaihtoehdoista.

Koulunne oppilasmäärä  
(suunnilleen)

Henkilöstön määrä (suunnilleen)

Kauanko olette toimineet  
rehtorina?

Missä maakunnassa koulunne  
sijaitsee?

Koulunne sijaintikunnan asukasluku

- ☐ alle 4000 asukasta
- ☐ 4000–9999 asukasta
- ☐ 10000–24999 asukasta
- ☐ 25000–99999 asukasta
- ☐ yli 100000 asukasta

Kuinka usein koulussanne  
tehdään itsearviointeja?  
Esimerkiksi päivittäin, viikottain,  
kuukausittain, vuosittain tms.

Miten itsearviointi järjestetään  
koulussanne? Esimerkiksi toimiiko  
koulussa itsearviointiryhmä,  
jonka vastuulla on itsearvioinnin  
suunnittelu ja toteuttaminen.

Käytetäänkö koulussanne jotain  
tiettyä arviointimallia tai  
menetelmiä itsearviointiin?  
Esimerkiksi Euroopan  
laatupalkintomalli EFQM,  
Koulutuksen tuloksellisuuden  
arviointimalli; kyselyt, haastattelut,  
keskustelut.

### Itsearviointien vaikutukset ja hyödyntäminen

Seuraavaksi kysytään kysymyksiä itsearviointien vaikuttavuudesta sekä hyödyntämisestä. Itsearviointien vaikuttavuudella tarkoitetaan sen vaikutuksia suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja hyödyntämisellä viitataan itsearviointien tulosten hyödyntämiseen lukioiden käytännön toiminnassa.

Valitkaa seuraavista koulunne tilannetta parhaiten kuvaava vaihtoehto.



1. Asteikolla 1 (eivät ole vaikuttaneet lainkaan) - 5 (ovat vaikuttaneet erittäin paljon), mihin koulunne toiminnan osa-alueisiin itsearviointit ovat vaikuttaneet konkreettisesti?

	1	2	3	4	5
Opetussuunnitelmien kehittäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetuksen sisällön kehittäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppimistulosten parantuminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetusmenetelmien kehittäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Johtamisen kehittäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulun kehittämiskohteiden valitseminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulun vahvuuksien osoittaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vuorovaikutuksen parantuminen henkilöstön välillä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kodin ja koulun yhteistyön parantuminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muulla osa-alueella, millä? (Huom! Kirjoittakaa alla olevaan kenttään)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. a) Asteikolla 1 (ei ole edistänyt lainkaan) - 5 (on edistänyt erittäin paljon), kuinka paljon seuraavat tekijät ovat mielestänne edistäneet itsearviointien hyödyntämistä koulussanne?

	1	2	3	4	5
Henkilöstön motivaatio ja sitoutuminen itsearviointiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Itsearviointitiedon keräämisen ja käsittelyn tehokkuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resurssit (kuten aika, taloudelliset resurssit, henkilöstön riittävyys)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konkreettiset ja selkeät itsearviointikohteet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiedonkulku koulun sisällä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ulkopuolisten toimijoiden tuki (koulutuksen järjestäjä, kansalliset toimijat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asenteet itsearviointia ja sen hyödyntämistä kohtaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muu tekijä, mikä? (Huom! Kirjoittakaa alla olevaan kenttään)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

b) Asteikolla 1 (ei ole haitannut lainkaan) - 5 (on haitannut erittäin paljon), kuinka paljon seuraavat tekijät ovat mielestänne haitanneet itsearviointien hyödyntämistä koulussanne?

	1	2	3	4	5
Henkilöstön motivaation ja sitoutumisen ongelmat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Itsearviointitiedon keräämiseen ja käsittelyyn liittyvät ongelmat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resurssit (kuten aika, taloudelliset resurssit, henkilöstön riittävyys)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abstraktit tai epäselvät itsearviointikohteet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiedonkulun ongelmat koulun sisällä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ulkopuolisten toimijoiden tuki (koulutuksen järjestäjä, kansalliset toimijat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asenteet itsearviointia ja sen hyödyntämistä kohtaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muu tekijä, mikä? (Huom! Kirjoittakaa alla olevaan kenttään)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Itsearviointiprosessin osa-alueet

Seuraavassa osiossa esitetään väittämiä itsearviointiprosessin osa-alueisiin liittyvistä tekijöistä. Arvioikaa asteikolla 1-5 (1 = täysin eri mieltä, 2 = jossain määrin eri mieltä, 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 4 = jossain määrin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä), mitä mieltä olette seuraavista väittämistä.

	1	2	3	4	5
1. Kansallinen koulutuspolitiikka ja opetussuunnitelmat ohjaavat koulumme itsearviointia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Koulussamme on itsearviointia koskeva vakiintunut käytäntö tai strategia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Koko kouluyhteisömme on selvillä itsearvioinnin perusteista ja tavoitteista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Opettajilla on mahdollisuus osallistua itsearviointien suunnitteluun ja toteuttamiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Henkilöstömme on saanut riittävästi itsearviointiin liittyvää koulutusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Koulussamme suhtaudutaan myönteisesti itsearviointiin sekä koulumme toiminnan kehittämiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Oppilaitoksemme hyödyntää kokemuksia uuden oppimisen pohjana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Itsearviointi on osa koulumme arkipäivää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Itsearviointiprosessin käynnistäminen on koulun rehtorina vastuullani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Tehtäväni on tukea ja motivoida henkilöstöä itsearviointeihin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Koulun rehtorina minulla on päävastuu kehittämistoimenpiteistä, jotka tehdään itsearviointien perusteella.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Itsearviointi- ja kehittämiskohteiden tulee olla koulumme omasta toiminnasta lähtöisin olevia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Itsearviointien todellisia vaikutuksia on vaikea mitata ja todentaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Itsearviointien tuottaman tiedon perusteella suunnitellaan ja toteutetaan aina joitain kehittämistoimenpiteitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. On pääosin opettajista kiinni, sovelletaanko itsearviointien tuloksia käytäntöön koulussamme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Itsearvioinneilla on ollut tavoitteiden vastaisia, odottamattomia vaikutuksia koulumme toimintaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Koulumme kehittäminen edellyttää oman toimintamme arviointia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Itsearviointia ja kehittämistä tehdään liikaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Suhtaudun varauksella itsearviointitiedon luotettavuuteen, sillä itsearvioinneilla saatu tieto on subjektiivista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Itsearvioinneilla saadaan aikaan vain haluttuja ja näennäisiä tuloksia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Oppilaitoksen tekemä itsearviointi on pikemmin ulkoa päin tuleva velvoite kuin aito kehittymisen väline.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Vaatimukset jatkuvasta itsearvioinnista luovat kouluille paineita tuloksellisuuden osoittamiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Oppilaitosten itsearviointitulokset tulisi julkistaa itsearviointien vaikuttavuuden lisäämiseksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Koulun itsearviointi on hyödyllisempää kuin ulkoinen arviointi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Koulumme saa tarpeeksi tukea ulkopuolisilta toimijoilta ja arvioitsijoilta itsearvioinnin toteuttamiseksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Haluaisitteko kommentoida jotain kyselylomakkeessa esitettyä kysymystä tai väittämää?

## Itsearviointien kehittäminen

Miten kehittäisitte koulun itsearviointeja tulevaisuudessa, jotta niillä saataisiin aikaan todellisia vaikutuksia koulun toimintaan?

## Tutkimuksen toinen vaihe

Tutkimuksen toisessa vaiheessa syvennän saamaani kyselylomakeaineistoa muutamin haastatteluun marraskuu 2014-tammikuu 2015 välisenä aikana. Haastattelun kesto on noin 30-45 minuuttia ja se voidaan toteuttaa esimerkiksi työtiloissanne. Mikäli annatte suostumuksenne haastatteluun, voitte jättää sähköpostiosoitteenne alla olevaan tilaan haastattelun ajankohdan sopimista varten. Tietojanne ei käytetä muuhun tarkoitukseen. Kiitos!

Sähköpostiosoitteenne

## Tietojen lähetys

Tallenna Esitäyttö URL

Kiitos vastauksista ja mukavaa syksyn jatkoa!

## **LIITE 2: HAASTATTELURUNKO**

### **Itsearviointien vaikutukset, hyödyntäminen**

- Lukion tekemien itsearviointien hyödyntäminen käytännön toiminnassa, esimerkkejä
- Laadukas itsearviointi
- Itsearviointien vaikutusten mittaaminen ja todentaminen
- Itsearviointien hyödyntämisen keskeisimmät ongelmat
- Itsearviointien velvoittavuus (laki), onko haittaa koulujen itsearvioinneille?
- Itsearviointi osana koulun arkipäivää

### **Johtaminen ja opettajien rooli itsearvioinneissa**

- Johtajan merkitys itsearvioinneissa, etenkin vaikuttavuuden näkökulmasta
- Opettajien rooli itsearvioinneissa ja vaikutusten tuottamisessa
- Suurin osa kyselyyn vastanneista rehtoreista oli sitä mieltä, ettei itsearviointia ja kehittämistä tehdä liikaa, mutta mitähän mieltä opettajat ovat tästä?
- Henkilöstön sitouttaminen, koulutus

### **Ulkopuolisen tuen merkitys (koulutuksen järjestäjä, kansalliset toimijat):**

- Ulkopuolisen tuen (koulutuksen järjestäjän tai kansallisten toimijoiden) merkitys
- Minkälaista tuki on tällä hetkellä ja miten sitä voitaisiin kehittää tulevaisuudessa?

### **Itsearviointijärjestelmän kehittäminen ja tulevaisuuden haasteet**

- Lisäävätkö lukio-opetukseen kaavailut uudistukset ja lukioiden lakkauttaminen kouluihin kohdistuvia tuloksellisuusvaatimuksia?
- Tuloksellisuus ja itsearviointien vaikuttavuus
- Miten itsearvioinnista saataisiin järjestelmällisempää ja suunnitelmallisempaa kouluissa?
- Yhtenäisen (esim. kansallisesti tai kunnan tasolla) itsearviointijärjestelmän tai -mallin tarpeellisuus
- Itsearviointien tulosten julkistamisen hyödyt ja haitat